

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local

Formação Profissional de Pessoas com Défice Intelectual

Tatiana Alexandra Sousa Oliveira

Coimbra, 2016

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Tatiana Alexandra Sousa Oliveira

Formação Profissional de Pessoas com Défice Intelectual

Dissertação de Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local,
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutor Nuno Carvalho

Arguente: Prof. Doutora Sílvia Parreiral

Orientador: Prof. Doutora Sofia Silva

Co-orientador: Prof. Doutor João Vaz

Data da realização da Prova Pública: 30 de março de 2016

Classificação: 18 valores (Excelente)

AGRADECIMENTOS

Este projeto marca o fim de uma importante e necessária etapa da minha vida. Gostaria de agradecer a todos aqueles que contribuíram para a concretização desta contenda de vida.

À Doutora Sofia Silva, minha professora e orientadora de tese, pela paciência, pelo acreditar, pelos saberes e pelas palavras de motivação. Ao meu coorientador Doutor João Vaz, pela partilha dos conteúdos necessários para que este trabalho chegasse a bom porto.

À Escola Superior de Educação de Coimbra e ao Centro de Formação Profissional de estudo, pela disponibilização dos meios e recursos necessários para a recolha de informação, ambicionando que esta dignifique, em última instância, ambas as instituições.

Ao meu grande amigo Bruno Vieira, pelo tempo dedicado, pelas preocupações, pelas conversas, brincadeiras e companheirismo.

À minha família por nunca terem duvidado, em circunstância alguma, das minhas capacidades.

Aos meus amigos Cândida Ribeiro, Zé Martins e Andreia Carvalho, pelos conselhos. Aos meus colegas de mestrado, Paula Ramalho, Paulo Raposeiro, Ana Jerónimo, Filipa Oliveira e Cláudia Miranda, pelos conhecimentos partilhados no primeiro ano de curso.

RESUMO

Atualmente a realidade dos Centros de Formação Profissional, destinados a pessoas com défice intelectual, tem-se modificado de forma relativamente rápida. Cada vez mais as turmas são constituídas por pessoas de várias idades, por jovens e adultos. A crise económica, o encerramento de empresas e a própria legislação que veio tornar o 12.º ano de escolaridade obrigatório (Despacho n.º 5048-B/2013), são as principais causas desta alteração.

Com o objetivo de analisar as metodologias de ensino/aprendizagem, os perfis de ensino adaptados, bem como comparar motivações, interesses, metas e perspetivas de formandos com défice intelectual, conduziu-se uma investigação qualitativa, mais especificamente um estudo de caso num Centro de Formação Profissional da zona Centro.

Para tal, recorreu-se à observação direta de todas as pessoas do grupo institucional e aplicaram-se inquéritos por entrevista semi-estruturada a 12 formandos e a 5 formadoras. Posteriormente, os dados foram analisados através do Software webQDA.

Os resultados obtidos revelaram que as metodologias de ensino e aprendizagem são diversificadas e ajustadas, conforme as necessidades dos formadores e formandos. Paralelamente, verifica-se um elo de ligação forte na relação formador-formando e no correspondente processo ensino-aprendizagem.

No entanto, existe alguma divergência de perspetivas entre os dois grupos de estudo, no domínio das metas e motivações, relativa à integração dos formandos no mercado de trabalho. Entre formadores e formandos, a frustração, a motivação, os objetivos e as ansiedades são perspetivadas de forma distinta.

Palavras-chave: Jovens/adultos com défice intelectual; Ensino Profissional; metodologias de ensino/aprendizagem

ABSTRACT

Nowadays, the reality on the “Centros de Formação Profissional” (Vocational Education Centres), that aim people with cognitive deficits, has been modifying rather fast. More and more the classes are built with people varying in age, spreading from teens to adults. The economic crisis, the closure of several companies and the legislation making the 12th grade the minimum school obligation are the main causes for this modification.

With the purpose to analyze the teaching/learning methodologies, the chosen teaching profiles, as well as to compare motivations, interests and goals within the study groups, this essay structures itself on a qualitative investigation, priming case study on one of these Centres on (Portugal’s) central area.

Direct Observation methodology was used on all the people of the Institutionalized Group and Inquiries by semi structured Interview were conducted on 12 students and 5 teachers of said group. The collected data was analysed through webQDA software.

The results show that teaching and learning methodologies are diverse and adjusted, to comply with the group necessities. At the same time we can observe a strong connection teacher-student, between of what is taught and what is learned.

Nevertheless there are several perspective discrepancies in between both studied groups on what refers to goals and motivations relating to students integration in the work market. Among teachers and students frustrations, motivation, goals and anxieties are seen distinctively.

Key words: Youth/Adults Cognitive Deficit; Vocational Education; Teaching/Learning Methodologies

ÍNDICE

Introdução	1
------------------	---

PARTE 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1. Perspetiva histórica, concetual e empírica da educação especial

1.1. Perspetiva Histórica.....	5
1.2. Da segregação à integração das pessoas com deficiência.....	7
1.2.1. Segregação.....	7
1.2.2. A Integração: Integração Escolar.....	9
1.2.2.1. Limitações da Integração.....	12
1.3. “Re-evolução” dos conceitos – da integração à inclusão.....	13
1.3.1. Escola Inclusiva.....	13
1.3.1.1. Educação Inclusiva.....	14
1.4. Os princípios da Educação Especial em Portugal: Legislação e Prática....	16
1.5. Plano de ação em Portugal: 2005-2009.....	18
1.5.1. Enquadramento Legal para a Educação Inclusiva.....	18

Capítulo 2. Educação de Adultos com deficiência

2.1. Enquadramento.....	20
2.2. A Intervenção da OCDE na conceptualização.....	21
2.3. A intervenção de especialistas norte-americanos para a conceptualização.....	22
2.4. Marcos significativos dos anos 90.....	24
2.5. A política inclusiva no Reino Unido e a sua influência em Portugal.....	28

Capítulo 3. O período de transição: formação profissional

3.1. Enquadramento	30
3.2. Abordagens específicas do desenvolvimento profissional em casos de deficiência intelectual	31
3.3. A formação profissional de indivíduos com deficiência	38
3.4. A situação em Portugal	43
3.5. Política e estratégia	46

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

Questões de investigação, objetivos e abordagem metodológica

Capítulo 4. Opções metodológicas

4.1. Enquadramento	51
4.2. Questões Orientadoras	51
4.3. Objetivos	52
4.4. Método e Instrumentos	52
4.5. Participantes	55
4.5.1. Caracterização dos participantes	56
4.6. Procedimentos	58

Capítulo 5. Apresentação e Discussão dos Resultados

Conclusão

Referências Bibliográficas

Anexos

LISTA DE ABREVIATURAS

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IRN – Instituto Nacional de Reabilitação

WebQDA – Web Qualitative Data Analysis

EUA – Estado Unidos da América

P.L. – Projeto de Lei

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

CE – Comissão Europeia

CCE – Comissão das Comunidades Europeias

D. L. – Decreto-Lei

IIE – Instituto de Inovação Educacional

SNR – Secretariado Nacional de Reabilitação

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

CERCI – Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Cidadãos Inadaptados

PS – Prática Simulada

PR – Prática Real

PA – Prática em Alternância

LISTA DE QUADROS

Quadro I. Análise Comparativa do D.L. 319/91e o D.L. 3/2008	19
Quadro II. O desenvolvimento da carreira sob condições ideais versus deficiência ...	33
Quadro III. Características dos formandos do Centro de Formação Profissional.....	56
Quadro IV. Características da equipa formativa e diretiva do Centro de Formação Profissional.....	57

INTRODUÇÃO

“A pluralidade é a condição da ação humana pelo facto de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir” (Arendt, 2007, p.15)

É do conhecimento geral e jurídico que a educação é um direito humano universal e fundamental. Assim, torna-se conspícuo que as pessoas com deficiência também tenham o direito à educação. Porém, na prática, os estudos apresentam dados que indicam que se trata de um direito ainda longe de estar efetivamente garantido. Por exemplo, um estudo de 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Reabilitação (IRN), apresenta o impacto da discriminação das pessoas com défice intelectual como um problema longe de estar resolvido, nomeadamente ao nível da educação.

Este trabalho tem como propósito analisar um caso específico, de uma instituição de ensino profissional, que em termos educativos/pedagógicos deve ser para os jovens adultos com deficiência cognitiva um alicerce no que respeita à sua integração socioprofissional, não só para aqueles que não encontram uma colocação no mercado de trabalho, mas também para os jovens que desejam essa mesma inclusão.

Por outro lado, devido à reduzida literatura científica existente sobre esta temática, muitos formadores ficam consignados a utilizar métodos de ensino tradicionais, existentes em manuais de formadores para jovens adultos e não para jovens adultos com deficiência cognitiva, conferindo-se por isso mais um ponto de análise a ser estudado.

Atualmente, o número de pessoas com défice intelectual na idade adulta tem aumentado o seu interesse por frequentar Centros de Formação Adaptados e a realidade é que cada Centro, sem apoio sistematizado a nível das metodologias de ensino/aprendizagem, se tem adaptado conforme os recursos humanos existentes, bem como com a sua experiência com este público.

Portanto, o principal objetivo deste estudo é explorar como é que um Centro se adaptou a essa realidade, que recursos utilizou para se adaptar, que metodologias de ensino/aprendizagem teve de construir para conseguir aprendizagens bem-sucedidas

com os formandos, que perfis de liderança teve de modificar e que tipo de relação com os formandos tiveram de estabelecer.

Atualmente, o ensino regular não parece ser a principal escolha destes formandos e, na prática, todos aqueles que frequentaram a escola regular afirmam não ter sido uma mais-valia para o seu desenvolvimento. Estes optam por escolher e preferir frequentar Centros onde as suas necessidades são compreendidas em profundidade e as suas potencialidades desenvolvidas e exploradas, para estes se sentirem preparados e com competências para a sua integração socioprofissional.

É urgente que se pensem alternativas para que se consiga trabalhar efetivamente a partir das potencialidades destas pessoas, respeitando as suas limitações e favorecendo as suas competências, repensando a educação para além dos resultados universalistas.

Os conteúdos do projeto de estudo, *Formação Profissional de Pessoas com Défice Intelectual*, encontram-se estruturados em três partes principais. A primeira é dedicada às conceptualizações sobre as temáticas do Ensino Profissional, abordando a educação de adultos de pessoas com deficiência e a sua inclusão no mercado de trabalho, após a transição para a vida adulta. A segunda parte apresenta os objetivos do estudo que se pretendem atingir, bem como os métodos e instrumentos adotados, fazendo-se referência às questões orientadoras do projeto e ao contexto da investigação. Na terceira, e última parte, pretende-se analisar os resultados com o intuito de responder às questões orientadoras a que o presente estudo se propõe.

Cabe ainda ressaltar que os resultados podem constituir um ponto de partida, de estudo, fundamental para muitos Centros de Formação.

PARTE I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1: PERSPETIVA HISTÓRICA, CONCEPTUAL E EMPÍRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.1. Perspetiva Histórica

Segundo Oliveira (2012), a integração das crianças com deficiência nos sistemas de ensino nem sempre se apresentou como assunto de preocupação, nem mesmo nas sociedades mais evoluídas a nível estrutural e político.

Sempre foi um assunto de discussão e controvérsia. Integradas em muitas sociedades, a criança, a mulher, o idoso e a pessoa com deficiência sempre foram alvo de abuso, poder e superioridade, ainda que em algumas circunstâncias o fossem de forma velada.

No entanto, ainda segundo Oliveira (2012), a posição da Humanidade face à problemática da deficiência tem sido inconstante. Ao longo da História, a sociedade não tem questionado a temática da mesma forma, sabendo-se que até ao século XIX poucas tentativas foram feitas para se educarem pessoas com deficiência.

Em comparação com a Europa, os EUA apresentaram um percurso paradigmático. Bairrão (1998), que seguiu os estudos de Caldwell (1973), apresenta três grandes momentos históricos que demarcam esse mesmo percurso: o período dos esquecidos e escondidos; o período de despiste e segregação; e o período de identificação e ajuda.

O primeiro período, que ocorre no início do século XIX, é referido pelo autor como “o período dos esquecidos e dos escondidos” (Bairrão, 1998, p.18). Nesta altura, as crianças com deficiência eram afastadas de contextos sociais, comunitários ou públicos, principalmente por causa do medo que as famílias tinham do fenómeno da discriminação. Havia críticas fortes e discriminação face às pessoas apelidadas de “não normais”.

O segundo período, denominado de “período de despiste e segregação” (Bairrão, 1998, p. 18) tem lugar nos anos 50 e 60, onde vários movimentos¹ confluem e dificultam a integração escolar e comunitária da criança com deficiência. É o auge do desenvolvimento de técnicas psicométricas, cuja preocupação se centrava sobretudo no diagnóstico e classificação, em detrimento da educação destas crianças. Após um complexo processo de diagnóstico e classificação, a criança era segregada em processos terapêuticos ou em recursos educativos especiais.

As teorias científicas em voga, nesta altura, entendiam que a criança com deficiência conseguia receber um melhor serviço em ambientes segregados, protegidas das crianças ditas "normais". Estando segregadas, eram educadas de forma controlada podendo obter o auxílio de recursos médicos, sociais e psicológicos que as crianças "normais" não necessitavam de receber. Estas teorias acordavam ainda que a integração das crianças com deficiência nas escolas regulares não permitia que fossem autónomas, podendo mesmo prejudicar a aprendizagem das outras. Estas teorias ficaram enraizadas na sociedade durante muito tempo, perdurando ainda, nos dias de hoje, em certos contextos, uma conceptualização da deficiência como doença.

O terceiro período, “identificação e ajuda” (Pereira, 1996, p.4), começou nos EUA nos anos 70 e ficou conhecido como a “revolução silenciosa”. Segundo Bairrão (1998), a Lei 94-142 de 1975 veio a revelar-se de grande importância não só por estipular a igualdade de direitos para todos os cidadãos, nomeadamente o acesso universal e gratuito ao ensino para todas as crianças, mas sobretudo por ter tido grandes implicações no modo como se veio a entender a educação da pessoa com deficiência, alterando visões anteriores.

De facto, do ponto de vista científico, a partir deste momento contestam-se as visões assistencialistas e de diagnóstico, considerando-se a educação das pessoas com deficiência um fator importante para o seu desenvolvimento, que não podia ser esquecido, nem descurado.

¹ Neste 2º período os diagnósticos médicos eram utilizados para segregar essas crianças, dando-lhes cuidados médicos, mas também “aliviando” a sociedade da sua presença.

Só a partir dos anos 90 é que os discursos internacionais se orientam para a educação inclusiva, para todos, sem separação ou seleção. Surge, assim, a educação inclusiva e, conseqüentemente, a escola inclusiva.

Em 1994 emerge o princípio fundamental da escola inclusiva na Declaração de Salamanca assinada por 92 governos e 25 organizações internacionais em Assembleia em Salamanca, Espanha. Fica registado o “objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais” (Declaração de Salamanca, 1994, p.1).

1.2. Da segregação à integração das pessoas com deficiência

1.2.1. Segregação

A segregação é “o nome pelo qual ficou conhecido o primeiro movimento de atendimento educativo aos indivíduos com incapacidade. (...) Este movimento promovia uma organização de serviços e estruturas de apoio, mediante as quais o ensino era exclusivamente assegurado por professores especializados em espaços separados” (Ferreira, 2007, p. 21).

Ao longo da história sabe-se que as crianças que nasciam com deficiência eram largadas em desfiladeiros, como na Grécia Antiga, atiradas ao rio ou oferta de sacrifício aos deuses em Roma, ou vistas como seres que eram “obra do diabo” devido às suas diferenças, o que fazia com que fossem perseguidas, julgadas e mesmo executadas. Nos séculos XIV, XV e XVI, com a Inquisição, as pessoas com deficiência eram consideradas como possuidoras de demónios e eram atiradas à fogueira (Rebelo, 2008).

Só no século XVIII, com o aparecimento das filosofias de Jonh Locke e de Jean-Jacques Rousseau de cariz mais humanista e tolerante é que as visões mudam em relação à pessoa com deficiência e, por isso, a mesma era direcionada para

instituições, principalmente manicómios e orfanatos, sendo considerada por Jiménez (1997, p. 25) a “era das instituições”.

No entanto, só no século XIX é que o conceito de “deficiente” é encarado como um conceito e a pessoa com deficiência era “aceite” como alguém com problemas que deviam ser resolvidos por especialistas.

Entre os séculos XVIII e XIX, Jean Marc Itard², considerado o pai da *Educação Especial*, desenvolve programas específicos para pessoas com deficiência e desenvolve estudos com Victor, um jovem encontrado nos bosques de Aveyron (França) com deficiência mental profunda (Capul & Lemay 2003; Gardou & Develay, 2005). Acreditando nestes ideais de Itard, Édouard Séguin (1837) cria, em Paris, uma escola para crianças atrasadas mentais e no século XX, Montessori (1909) dá origem ao que se denomina de Ensino Especial.

Segundo estes autores, existia a crença de que estas crianças detinham potencialidades, que embora diminuídas em termos de comparação, podiam ser trabalhadas e estimuladas, podendo, por isso, ser desenvolvidas.

Surge, por isso, a necessidade de oferecer um local de educação a estas crianças. No entanto, por se considerar que a escola regular não poderia abarcar este tipo de situações, devido às limitações e escassez de recursos, as crianças eram direcionadas para asilos, ficando segregadas da comunidade escolar regular, excluindo-as de programas de educação públicos, que beneficiariam o seu desenvolvimento.

Com estes desenvolvimentos, na época, começaram a realizar-se testes que podiam avaliar o grau de deficiência da pessoa, como os testes de Galton (1822-1911), que a

² Segundo Tezzari (2009), Itard foi um Médico Francês (1774-1838) que dirigiu a Instituição Imperial dos Surdos Mudos. É referido, por alguns autores, como o pai da Educação Especial (Itard). No entanto, outros autores apenas o mencionam como uma das figuras principais na história de Educação Especial, na tentativa de procura de métodos de tratamento da pessoa/criança com deficiência. O seu nome surge assim, junto de nomes como Philippe Pinel, Esquirol, Voisin e Seguin, no período que decorreu entre a segunda metade do séc. XVIII e a primeira metade do séc. XIX.

partir do desempenho de tarefas sensoriomotoras, mediam a capacidade intelectual. O processo pelo qual uma criança especial tinha que passar até obter uma resposta educativa adequada incluía ser submetida a um conjunto de testes de forma a identificar o tipo específico de disfunção (subjacente à dificuldade).

Uma vez conhecida a disfunção, isto é, as características da criança, seria desenvolvida uma intervenção específica para compensar ou remediar a causa subjacente ao problema. O tipo de ensino daqui resultante insere-se na “abordagem de treino de capacidades (treino de competências específicas para diminuir a fraca habilidade e aumentar o sucesso)” (Ferreira, 2007, p. 29).

No século XX, com as Primeira e Segunda Guerras Mundiais, também surge uma mudança de mentalidades. Primeiro, existia muita escassez de mão-de-obra, pelo que mesmo a oferta da mão-de-obra de pessoas com deficiência era considerada válida e era vista como socialmente útil. Segundo, as guerras trouxeram problemas de desenvolvimento humano, essencialmente ao nível físico e psicológico, fazendo com que as pessoas com dificuldades recorressem a médicos, psicólogos e especialistas, passando essas questões da deficiência ou das anomalias a serem vistas como algo que não deve ser alvo de julgamento ou discriminação. Toda esta conjuntura teve um certo impacto na Educação Especial.

Então, se inicialmente a pessoa com deficiência não tinha as preocupações quotidianas para resolver e, por isso, não tinha noção do seu papel aos níveis comunitário e educacional, agora existiam instituições preocupadas em tirar estas pessoas desse seio e em educá-las, surgindo assim as Instituições de Educação Especial, tentando assistencial e educativamente prestar auxílio específico a esta comunidade.

1.2.2. A Integração: Integração Escolar

Uma das citações que mais reflete o pensamento emergente da educação das crianças com deficiência, contestando as teorias anteriormente preconizadas, tem a ver com o “educar mais e nunca menos” (Becker & Carnine, 1980, p. 429).

Na década de 50 começa-se a usar o termo normalização, defendendo-se que o aluno com necessidades educativas especiais devia ser integrado num ambiente não restritivo, o mais normal possível. O objetivo da integração não era apagar as diferenças existentes, mas sim dar valor à individualidade numa comunidade educativa (Stainback, Satinback, East, & Sapon-Shevin, 1994, p.486).

Também Jiménez (1997, p. 21) vem defender a individualização como um fator muito importante para o desenvolvimento do aluno com deficiência, na medida em que este fator implica em si mesmo a assistência individual e personalizada às necessidades da criança e jovem, tendo em conta as suas características e capacidades específicas. Nesta perspetiva, a integração pressupunha “a utilização máxima dos aspetos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento total da sua personalidade” (Correia, 1999, p. 19), devendo os serviços ser direcionados para as necessidades de todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem através da unificação da educação regular com a educação especial (Jiménez, 1997, p.22).

Ainda a respeito da definição do conceito de integração, Ruela (2001) aponta ainda duas ideias muito importantes que devem ser consideradas: participação ativa da criança no seu processo de aprendizagem e a igualdade de relações entre pares.

Apesar destes movimentos em torno da normalização terem sido bastante importantes para a definição e entendimento do conceito de integração das pessoas com deficiência (meados dos anos 50 do século XX), só com a implementação de algumas leis é que esta ganhou alguma forma política e pública, como são exemplo, nos Estados Unidos, a Lei PL.94-142 de 1975 (*The Education for all Handicapped Children Act*) e, na Inglaterra, o Relatório Warnock (1978) e a consequente publicação, em 1981, do *Education Act*.

O *The Education for all Handicapped Children Act* surgiu com a manifestação de pais que queriam que os seus filhos com deficiência se pudessem integrar nas escolas regulares com as crianças ditas “normais” e desenvolvessem a sua aprendizagem nesse contexto. Neste seguimento, nos Estados Unidos, implementou-se essa lei, que

conferia ao aluno com deficiência o direito a integrar-se no ensino regular e a desenvolver a sua aprendizagem numa escola pública, com os seus pares (Ruela, 2001).

Ruela (2001, p. 20), refere a existência de determinados princípios essenciais ao cumprimento desta lei. São eles:

- 1) Programa apropriado de acordo com o tipo de deficiência e o seu grau;
- 2) Existência de uma avaliação não discriminatória;
- 3) Desenvolvimento de programas individualizados;
- 4) Determinação do ambiente menos restritivo, de acordo com as necessidades individuais da criança;
- 5) Salvaguarda dirigida aos pais e profissionais em termos dos procedimentos de identificação, avaliação e colocação dos alunos com deficiência;
- 6) Participação dos pais em aspetos não incluídos nos princípios anteriores.

Também o Relatório *Warnock*, publicado no *Education Act*, em 1981, influenciou as reformas educativas portuguesas, introduzindo, entre outras referências, o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Segundo este relatório, a oferta educativa deveria organizar-se, para todas as crianças, em torno de preocupações educacionais, orientadas por dois objetivos: i) promover, com a criança, o conhecimento do mundo que a rodeia e das suas responsabilidades perante ele; ii) estimular a sua autonomia para desenvolver o seu sentido de autossuficiência para a vida futura (Ruela, 2001).

Existia, assim, no modelo integrativo, uma forte aposta no desenvolvimento de “competências fundamentais que são consideradas pré-requisitos para o funcionamento eficaz de qualquer indivíduo no quotidiano da nossa sociedade” (Ferreira, 2007, p. 49).

Em suma, este movimento da integração foi positivo, na medida em que o aluno com deficiência podia agora incorporar o ensino público, podendo usufruir de um ensino tanto quanto possível adequado às suas necessidades. No entanto, esta perspetiva não trouxe só vantagens. Também revelou desvantagens e algumas limitações.

1.2.2.1. Limitações da integração

Apesar de existirem vantagens revolucionárias no processo de integração, muitos autores contra-argumentam-nas de forma distinta.

Para alguns autores (e.g. Ruela, 2001), os problemas sensoriais que algumas crianças apresentavam podiam condicionar a sua aprendizagem. Por exemplo, as crianças surdas “poderão correr o risco de ver as suas desvantagens acrescidas numa situação de integração. (...) Corre-se o risco de aumentar o isolamento dessas crianças” (Ruela, 2001, p. 26).

Correia (1999) refere que as dificuldades encontradas na elaboração de técnicas apropriadas para a integração dos alunos com deficiência revelaram o insucesso da integração. Nas palavras deste autor, “quando o conceito de integração consiste apenas no reconhecimento do direito que assiste ao aluno de frequentar a escola regular e quando a prática de integração se concretiza apenas na sua colocação na escola, isto é, se a sua integração física não estiver articulada com a necessária integração social e académica, tal prática resulta falaciosa e irresponsável” (p. 20).

Ruela (2001) assinala que apesar de o conceito de NEE ter como propósito proteger as crianças com NEE's, evitando a rotulagem da deficiência, acaba ele também por categorizar, funcionando como um rótulo que abrange as crianças com determinadas características.

Bénard da Costa (1996, p. 153) refere que os programas compensatórios e os apoios complementares não promoviam a redução do insucesso escolar, nem a mudança de atitudes e de formação dos professores. O que acontecia, muitas vezes, era que os alunos com deficiência se sentiam discriminados negativamente por participarem em apoios em que as outras crianças não tinham necessidade de participar.

1.3. “Re-evolução” dos conceitos – da integração à inclusão

1.3.1. Escola Inclusiva

A experiência adquirida com o processo de integração escolar e toda a reflexão que daí se gerou, tendo em conta que de alguma forma excluía os alunos com algum tipo de dificuldade ou deficiência, conduziu à construção do conceito de escola inclusiva que visa impor o sucesso pessoal e académico do aluno.

Desenvolvida nos grandes movimentos contra a exclusão social (Ainscow & Ferreira, 2003), a inclusão é uma palavra utilizada para definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000, p. 297). No caso da inclusão escolar, devia contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas.

Como a escola não assumia estas prerrogativas, o ideal seria, através da construção de uma sociedade democrática, assente em valores como a justiça, o respeito pelo Outro e a equidade, gerar escolas verdadeiramente inclusivas. Este novo olhar veio desencadear movimentos na Inglaterra e nos Estados Unidos (Hegarty, 2005, p. 68), que culminaram com a assinatura da Declaração de Salamanca (1994), na qual 92 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas:

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (Declaração de Salamanca, 1994, pp. 11-12).

Segundo César (2003, p. 117), a escola inclusiva é uma escola onde se observa e efetiva a diversidade, sendo que as características de cada um são sempre algo que se pode complementar e enriquecer com as características do outro, e não como ameaças à individualidade do aluno. A escola inclusiva, a escola de qualidade para todos os alunos (Ainscow, 2003), não existe só para aqueles que se encontram em situações problemáticas, mas também para as pessoas que não estão a vivenciar essas situações.

A construção da escola inclusiva é também uma tarefa dos professores, dos pais e do Estado, não só na qualidade de agentes geradores e gestores de condições e de recursos, como também de protagonistas na mudança de mentalidades, na abertura à mudança, ao respeito e à celebração da diversidade humana (Ainscow, 2003; Mittler, 2003).

Na escola inclusiva, o aluno não se deve sentir despejado numa instituição, deve sentir-se parte integrante dela, desenvolvendo o sentido de pertença à escola e ao grupo (Rodrigues, 2003, p. 89). Isto é, não é uma parte do todo, faz parte do todo (Correia, 2003a). A escola deverá, pois, responsabilizar-se pelo desenvolvimento de uma pedagogia "capaz de educar todas as crianças com sucesso, incluindo os mais desfavorecidos e os que apresentam deficiências graves" (Soriano, 1999, p. 11), numa perspetiva de que o ensino se deve adaptar às necessidades dos alunos, mais do que a adaptação destes ao ensino com normas pré-estabelecidas (Declaração de Salamanca, 1994).

1.3.1.1. Educação Inclusiva

Segundo Ainscow e Ferreira (2003), falar de educação inclusiva é “falar” em nome do oprimido e vulnerável ou discriminado, colocado à margem da sociedade, sem oportunidade de escolha no passado. É direcionar forças para a reivindicação da educação de todos os grupos que vivem em desvantagem. Passa ainda por organizar informações volumosas, incluindo aquelas que incorporam diretrizes nos Estados-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de se implementarem mudanças no sistema de ensino, como um todo.

Falar de educação inclusiva implica o aprender na sala de aula, com o grupo heterogéneo. Como afirma Sanchez (2003), a realidade a que se assiste nas escolas inclusivas é a de que para receber ajuda, o aluno não precise de sair da sala de aula, pois existe a oportunidade de receber esse apoio na turma.

Segundo Ainscow (2003), estas escolas inclusivas funcionam melhor se existir uma planificação das aulas e dos conteúdos, pelo professor, que adote uma visão da turma como um todo, e que não se destine apenas para um aluno em particular. Para este autor, a ação educativa da escola inclusiva deve assentar no aproveitamento e valorização das capacidades, conhecimentos, experiências e vivências de cada aluno, no desenvolvimento do trabalho cooperativo, na construção de ambientes de aprendizagem ricos e no melhoramento contínuo de estratégias de feedback.

No entanto, segundo Rodrigues (2006, p. 76), a palavra inclusão tornou-se moda no discurso social e educativo sendo empregue com os mais diferentes significados em contextos semelhantes, o que de certa forma dificulta o diálogo entre os atores políticos, sociais ou educativos, dando origem muitas vezes a ideias incorretas que pretendem simplificar a sua aplicação ou justificar a sua impossibilidade.

Para além da mudança de mentalidades, para que a inclusão seja uma realidade é necessário criarem-se condições e recursos adequados para cada situação. Porter (1997) defende a necessidade de “professores de métodos e de recursos” com as funções de “consultor de apoio junto do professor da classe regular e (...) responsável por ajudá-lo a desenvolver estratégias e atividades que apoiem a inclusão dos alunos com necessidades especiais na classe regular” (p.41).

Desde 2005 que Portugal tem vindo a reorganizar a oferta da educação especial. Nesse sentido, e em resposta ao princípio da diferenciação de respostas, tem surgido um conjunto de medidas, de que se destacam o Despacho n.º 453/2004 e o Despacho Normativo n.º 50/2005. Estes diplomas determinam a participação de todos os docentes nas respostas necessárias a alunos com dificuldades na aprendizagem ou de adaptação à escola. Planos de recuperação, planos de acompanhamento individualizado e planos de desenvolvimento, são algumas das medidas

contempladas. Para além destes normativos, mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 3/2008 prevê uma intervenção circunscrita aos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou em vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas nas capacidades de comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social. Visa-se sobretudo promover a autonomia desses alunos e desenvolver tanto quanto possível o potencial que possuem.

1.4. Os Princípios da Educação Especial Em Portugal: Legislação e Práticas

A “Educação Especial”, em Portugal, norteia-se pelos princípios que estão consignados em inúmeras resoluções de organismos internacionais em que este país está filiado (Nações Unidas, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), Comissão Europeia (CE)) e diplomas legais publicados nos últimos anos, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, o D.L. 55/09, de 2 de Março e o D.L. 3/2008, de 7 de janeiro, estes últimos substituindo os antigos D.L. 35/90, de 25 de janeiro, o D.L. 319/91, de 23 de agosto, respetivamente.

Estes princípios podem ser resumidos sob a forma de três direitos fundamentais: o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades e o direito a participar na sociedade.

O direito à educação, que está contemplado na Declaração dos Direitos do Homem (1948) e na Declaração dos Direitos da Criança (1990), implica que seja garantido o acesso ao ensino a todas as crianças com deficiência.

O direito à igualdade de oportunidades implica que para cada aluno seja proporcionado um atendimento individualizado que responda às respetivas características e necessidades educativas. Para que alunos diferentes possam atingir metas semelhantes é necessário que o seu atendimento educativo seja também diferente. No caso dos alunos com deficiência, estas diferenças são mais acentuadas e, conseqüentemente, o atendimento educativo deve corresponder a essa

especificidade. Para que esta igualdade de oportunidades seja possibilitada é, assim, necessário garantir a adequação de métodos de ensino, dos meios pedagógicos utilizados e dos próprios currículos, a adequação dos recursos humanos e materiais e a adequação dos espaços educativos. É, ainda, necessário garantir que esta intervenção seja tão precoce quanto possível, envolva a participação das famílias, vise o aluno numa perspectiva ecológica, tendo em conta a sua individualidade própria e as características do meio em que está inserido e resulte, sempre que necessário, da colaboração direta ou indireta de diferentes profissionais da área da Educação, Saúde e Segurança Social, atuando numa base multiprofissional e transdisciplinar. Segundo Gerschel (1998, p. 95), a igualdade de oportunidades nas escolas significa tratar os indivíduos com justiça, segundo as suas necessidades e capacidades e sem discriminação, de modo a serem maximizadas as oportunidades de que beneficiam na escola. A inclusão reconhece o direito de todos os alunos, inclusive daqueles que têm dificuldades de aprendizagem, a serem ensinados em conjunto com os seus pares, reconhecendo ao mesmo tempo as suas necessidades comuns e diferentes. Quando os alunos são tratados com equidade, as probabilidades de haver oportunidades de igualdade reais são maiores, cada um deles terá mais oportunidades de tirar o maior partido possível daquilo que a escola tem para oferecer, segundo as suas necessidades próprias.

Se se quer que os conceitos de *igualdade de oportunidades* e de *inclusão* sejam eficazes na prática, a oportunidade de participação na atividade educativa requer que professores e outras pessoas em posições de autoridade conheçam bem os alunos dos seus grupos e aquilo que é necessário para assegurar um acesso significativo ao currículo.

O direito de participar na sociedade deve ser garantido desde as primeiras idades, traduzindo-se antes de mais, no direito da criança com deficiência viver no seu ambiente familiar e na comunidade em que a família reside, sem deixar, por isso, de usufruir das respostas educativas de que necessita. No que respeita a crianças, jovens e adultos em idade escolar, este direito implica a participação tão plena quanto possível da escola e da turma com alunos sem deficiência.

O recurso a medidas mais restritivas - sala de apoio, turmas especiais ou escolas especiais – só deve ser adotado depois de esgotadas todas as possibilidades de utilização de adaptação da turma ou da escola regular. Quando tal opção se verifica, deve ser de duração tão curta quanto possível e deve ser acompanhada de medidas que assegurem, sempre, uma comunicação e convívio com pessoas sem deficiência.

Gerschel (1998, p. 98) afirma que o direito a participar na sociedade traduz-se, ainda, por uma preparação adequada para uma vida pós-escolar, que proporcione uma autonomia tão plena quanto possível na vida familiar, nas atividades de lazer, na utilização dos recursos da comunidade e na vida profissional.

1.5. Plano de ação em Portugal: 2005-2009

1.5.1. Enquadramento legal para a Educação Inclusiva

O conceito de Educação Inclusiva tem vindo a afirmar-se nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994). Dada a sua dimensão eminentemente social, esta noção tem merecido o apoio generalizado dos mais variados profissionais, da comunidade científica e das famílias/pais.

A educação inclusiva está estreitamente ligada à equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados relativos a essa educação. Neste quadro da equidade inclusiva, o sistema e as práticas educativas devem emergir no enquadramento de estratégias que assentem na diversidade e que, deste modo, permitam responder às necessidades educativas dos alunos.

Desta forma, a escola inclusiva pressupõe estratégias educativas assentes na individualização e personalização, enquanto método fulcral para a prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à cidadania plena por todos.

Daí que a legislação tenha seguido o seu rumo evolutivo, tentando alcançar a meta acima referida, e em que Portugal não foi exceção, assistindo-se à publicação do diploma legal - Decreto-Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro – que estabelece as condições para a adequação do processo educativo. No entanto, importa comparar o

mesmo com o anterior diploma para se entender a evolução de um para o outro (quadro I).

Quadro I: Análise Comparativa do Decreto-Lei n.º 319/91 e o Decreto-Lei n.º 3/2008

Âmbito da aplicação	
Decreto - Lei n.º 319/91	Decreto - Lei n.º 3/2008
O diploma aplica-se aos alunos com NEE's que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino básico e secundário.	Para além do ensino básico e secundário, alarga o âmbito da aplicação ao pré-escolar e ao ensino particular e cooperativo.
Apesar de no documento ser referido que as medidas se aplicam a alunos com NEE's, este conceito não aparece definido para efeitos do mesmo, fazendo-se apenas uma ligeira sugestão, no preâmbulo, a alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem (DA).	Introduz a definição da população alvo da educação especial, circunscrevendo-a às crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.
Participação dos pais/encarregados de educação	
Decreto - Lei n.º 319/91	Decreto - Lei n.º 3/2008
É referida a necessidade de consentimento dos pais/encarregados de educação para a avaliação do aluno e da sua participação na elaboração e revisão do Plano Educativo Individual (PEI) e programa educativo.	Define os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal, nos aspetos relativos à implementação da educação especial junto dos seus educandos e introduz os procedimentos a ter no caso em que estes não exerçam o seu direito de participação neste domínio.
Planificação e Programação Educativa	
Decreto - Lei n.º 319/91	Decreto - Lei n.º 3/2008
Estabelece dois documentos oficiais: um PEI para todas as situações consideradas complexas, complementado por um Programa Educativo para os alunos que estejam abrangidos pela medida “ensino especial”.	Estabelece um único documento oficial denominado PEI, o qual fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação utilizadas, para cada aluno, no âmbito da educação especial.
Não menciona modelos de planos ou de programas educativos.	Determina a criação de um modelo de PEI aprovado por deliberação do Conselho Pedagógico.
Define os itens do Plano Educativo Individual e do Programa Educativo.	Introduz nos itens do PEI os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem, por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade - Crianças e Jovens (CIF-CJ);
Estabelece os SPO como responsáveis pela elaboração do PEI e os professores de educação especial pela elaboração do Programa Educativo devendo estes últimos contar, para esse efeito, com a colaboração dos técnicos responsáveis pela execução do programa, bem como superintender a sua execução.	Estabelece que o PEI deve ser elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, ou diretor de turma, pelo docente de educação especial e pelos pais ou encarregados de educação.
Estabelece um prazo de 30 dias para elaboração do Plano Educativo Individual, por parte dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). Os professores de educação especial	É introduzida a figura do coordenador do PEI, na pessoa do diretor de turma, professor do 1.º ciclo ou educador e estabelece um prazo de 60 dias a partir da referenciação para a realização do PEI.

deverão elaborar o programa educativo no prazo solicitado pelo coordenador do SPO.	
Refere que o programa educativo deve ser elaborado para um ano letivo.	Faz referência ao facto de o PEI ter de ser necessariamente revisto no final de cada ciclo de escolaridade; Estabelece a obrigatoriedade de se efetuar um relatório circunstanciado, no final do ano letivo, dos resultados obtidos por cada aluno no âmbito da aplicação das medidas estabelecidas no PEI;
Não faz referências explícitas a planos de transição para a vida pós-escolar.	Introduz um Plano Individual de Transição que deve complementar o PEI no caso dos jovens cujas necessidades educativas os impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo comum.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DE ADULTOS COM DEFICIÊNCIA

2.1. Enquadramento

Seja enquanto setor do sistema educativo, objeto de políticas públicas, prática socioeducativa, rede pública e privada, seja como afirmação de *movimentos sociais*, intervenção do *Estado* ou da *Sociedade Civil*, objeto ainda, de estudo e de produção académica, a Educação de Adultos em Portugal quase sempre representou um “setor diminuído” (Pires, 1988, p. 14), um domínio apagado e *marginal* e, quando não politicamente intolerado, como sucedeu no passado, social e culturalmente envergonhado. Esta situação de *marginalidade* ocorre, historicamente, num contexto em que o Estado e a administração pública, embora intervindo intermitentemente e de forma pouco consistente no desenvolvimento do setor, evidenciam concomitantemente grande apetência em termos de controlo político-ideológico e administrativo.

Do ponto de vista do Ministério da Educação, em 1991, o ensino recorrente e a educação extracurricular eram os dois eixos fundamentais em que a educação de adultos se baseava.

Para as vertentes de ensino recorrente e educação extracurricular o Decreto-Lei n.º 74/91, de 9 de Fevereiro, estabelece o quadro geral de organização e desenvolvimento da educação de adultos. Numa perspetiva de educação permanente, na Lei de Bases do Sistema Educativo estipula-se que o ensino recorrente de adultos constitui uma modalidade especial da educação escolar, e define-se que a educação

extracurricular tem como objetivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência.

2.2. A intervenção da OCDE na conceptualização

A OCDE sugere que a transição para a vida profissional é uma etapa que todos os jovens têm de realizar no caminho para a vida adulta. As transições que se realizam no decorrer do percurso escolar serão consideradas as primeiras transições entre o trabalho e a aprendizagem que os jovens experimentam ao longo das suas vidas.

Entre 1983 e 1988 a OCDE esteve envolvida no projeto “Educação dos jovens deficientes e a sua transição para a vida ativa”, em que Portugal participou sob coordenação do Secretariado Nacional de Reabilitação. Segundo o Sistema Nacional de Reabilitação (1987), numa fase inicial (1983-84), este projeto recaiu sobre a educação das crianças e jovens com deficiência nos diferentes níveis de ensino não superior, englobando os objetivos da política educativa, os aspetos de organização do sistema de ensino, a integração nas escolas regulares, os serviços de apoio e a formação de professores. Numa segunda fase (1985-88), o projeto incidiu sobre a transição para a vida ativa dos jovens com deficiência, tendo sido abordados, entre outros, os seguintes temas: integração no ensino secundário, em estruturas regulares e especializadas; orientação profissional; papel das empresas; emprego protegido e apoio ocupacional.

Dados divulgados pelo Ministério da Educação (1991) demonstram que este projeto da OCDE cooperou, de forma indicativa, para um alerta de consciência junto de diversos técnicos das áreas da educação especial, da formação profissional e da reabilitação, acerca das incoerências e das necessidades presentes neste setor, bem como do desfasamento existente entre muitas das direções vigentes no nosso país e as existentes noutros países da Europa e dos Estados Unidos.

A OCDE sugere ainda que a transição para a vida ativa se resume a ser um processo assente numa das transições para a vida adulta, pela qual o jovem tem de passar ao longo do seu percurso de vida.

2.3. Intervenção de especialistas norte-americanos para a conceptualização da Educação de Adultos de pessoas com deficiência

A educação de jovens/adultos com deficiência é uma área pouco estudada. No entanto, alguns autores, com os referidos abaixo, formularam as suas ideias e, muitas vezes, tentaram contribuir com as suas investigações para aprofundarem os conhecimentos existentes.

Através do trabalho “The Meaning of Adult Education”, publicado em 1926, Eduard Lindeman (EUA) foi um dos contribuidores mais importantes para a investigação da educação de adultos. As suas ideias foram fortemente influenciadas pela filosofia educacional de John Dewey:

"... a educação do adulto será através de situações e não de disciplinas. O nosso sistema académico está a crescer em ordem inversa: disciplinas e professores constituem o centro educacional. Na educação convencional é exigido do estudante ajustar-se ao currículo estabelecido; na educação de adultos o currículo é construído em função da necessidade do estudante. Todos os adultos veem-se envolvidos com situações específicas de trabalho, de lazer, de família, da comunidade, etc. - situações essas que exigem ajustamentos. O adulto começa nesse ponto. Textos e professores têm um papel secundário nesse tipo de educação; eles devem dar a máxima importância ao aprendiz" (Lindeman, 1926, pp. 8-9).³

Lindeman (1926) aponta para a necessidade de se partir da realidade e das situações que abarcam o indivíduo para o estimular na sua aprendizagem, encarando esse ponto como sendo o primordial no conhecimento. Em complemento a esta teoria Maslow (1972) realçou o papel da segurança durante o processo de crescimento. "A pessoa sadia interage, espontaneamente, com o ambiente, através de pensamentos e interesses e expressa-se independentemente do nível de conhecimento que possui. Isto acontece se ela não for mutilada pelo medo e na medida em que se sente segura o suficiente para a interação" (Maslow, 1972, pp. 50-51). Isto é, não se torna somente importante aprender com o meio, mas também aprender com confiança, sabendo o

³ Citação traduzida do original.

porquê e entendendo a importância daquilo que se aprende, afastando os sentimentos do medo de ser difícil ou do medo de não se ser capaz.

Numa perspectiva mais psicoterapêutica, Carl Rogers (1951) realça de uma maneira geral, que não se pode ensinar diretamente outra pessoa; pode-se, sim, facilitar a sua aprendizagem (Rogers, 1951, p. 132). Uma pessoa aprende, significativamente, quando entra em contacto com o que se apercebe estarem ligadas com a manutenção, ou ampliação da estrutura do seu eu.

A professora Susan Hasazi (1985), da Universidade do Estado de Vermont e o professor Eugene Edgar (1988), da Universidade do Estado de Washington, estiveram em Portugal a colaborar com a Divisão de Ensino Especial entre abril e junho de 1985, como bolseiros da Fundação Fulbright e contactaram com diversos técnicos desta área em seminários praticados no Secretariado Nacional de Reabilitação, nesses mesmos anos. Estes dois professores tinham realizado diversos estudos na área da educação e transição para a vida ativa de alunos com deficiência mental, tendo estes dado um contributo de relevo para uma perspicaz transformação dos programas educativos existentes nos Estados Unidos. O seu trabalho tinha consistido em estudos de “*follow-up*” e de “*follow-along*” com ex-alunos da educação especial após a saída da escola e revelaram a atenuada eficiência do sistema educativo em preparar os jovens com deficiência mental para uma vida ativa e para uma inclusão social e profissional de qualidade.

O investimento averiguado no sistema educativo norte-americano, em estratégias sofisticadas de avaliação e planeamento educativo, em recursos materiais e humanos e em programas individualizados para alunos com deficiência mental ligeira e moderada não mostrava ter tido uma tradução aceitável ao nível da inclusão social, na entrada no mundo do trabalho ou na sua aptidão para uma vida independente. Face a estes resultados, o Governo propôs a reformulação dos programas educativos e foram lançadas inúmeras iniciativas que proporcionassem aos alunos experiências diversificadas de contacto com a comunidade, e mais especificamente com treinos de tipo laboral em locais de trabalho.

A difusão destas experiências, a par da execução de ações de formação e de um incremento de informação bibliográfica sobre estes assuntos tiveram um impacto importante nos departamentos de Educação Especial e pode afirmar-se que aprontavam já o terreno para o futuro desenvolvimento dos programas de educação funcional. Em 1986, a Divisão de Ensino Especial da Direção Geral do Ensino Básico e Secundário teve acesso aos artigos escritos pelo Professor Lou Brown, da Universidade de Madison no Wisconsin, sobre a temática do ensino e da integração no meio laboral de crianças e jovens com deficiência mental ligeira e moderada. Pode considerar-se que este facto estimulou uma modificação resolutiva nas direções educativas até então adotadas em relação a esta população, tendo vários professores portugueses entrado em contacto com estratégias, por ele adotadas, visando a preparação dos alunos para uma inclusão familiar, escolar e social de qualidade e a sua transição para uma vida adulta tão ativa e autónoma quanto possível.

No decorrer destas iniciativas e com base nos conceitos enunciados por Brown (2006) e nos instrumentos de trabalho por ele criados, o Instituto de Inovação Educacional (IIE) empreendeu o Projeto de Investigação “Currículos Funcionais”.

No entanto, já entre abril e junho de 1990, o Professor Peter Valletutti (1985) da Universidade do Estado da Virgínia, autor de livros de referência sobre a educação funcional, havia estado na Divisão de Ensino Especial como consultor, ao abrigo do programa Fulbright, tendo sido, a sua estadia, utilizada na orientação de cursos para os professores sobre os currículos funcionais. A sua intervenção veio permitir a iniciação de muitos dos professores portugueses nesta perspetiva educativa e veio cooperar para a elaboração de um primeiro projeto acerca desta temática, na Divisão do Ensino Especial.

2.4. Marcos significativos dos anos 90

A transição dos alunos com necessidades especiais da escola para a vida ativa passou a dar-se em inúmeros países e o número de publicações sobre esta temática subiu. Organizaram-se currículos funcionais de género variado, realizaram-se projetos de investigação sobre a sua aplicação e sobre projetos de transição; produziram-se

materiais de apoio para pais, professores e empresários; aprovaram-se diplomas legais que levaram à concretização de medidas diversas neste âmbito.

Segundo o Presidente da Confederação Nacional dos Organismos Deficientes, José Reis, em 2012 existia uma taxa de 75% de pessoas com deficiência no desemprego. Estas estatísticas (não só as nacionais, mas também internacionais) sobre os alunos saídos das escolas secundárias sem diploma final, sobre a falta de competências adquiridas na escola capazes de facilitar a integração na vida ativa, levaram muitos países a considerar seriamente a reforma das orientações educativas dos jovens, bem como as articulações entre a escola, a formação laboral e o trabalho. Esta perspetiva educativa funcional visava, não somente a criança e o jovem em idade escolar, mas procurava, igualmente, promover a sua qualidade de vida enquanto adulto, o que contribuiu para que, em muitos países, se desenvolvessem novas estratégias capazes de fomentar o emprego, a residência em espaços de tipo familiar, a existência de grupos de apoio promotores de autoestima e autodeterminação, o suporte a jovens que decidissem criar laços conjugais, o apoio genérico de ordem social, cultural e formativo.

Inspirada no princípio da inclusão e no “reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir escolas para todos – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais”, a Declaração de Salamanca (1994) refere no artigo E – Áreas Prioritárias – no n.º 56 o tema “Preparação para a Vida Adulta”. Neste ponto recomenda-se, entre outras medidas, que “os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação na vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais fora da escola. O currículo dos alunos com necessidades educativas especiais que se encontram nas classes terminais deve incluir programas específicos de transição, apoio à entrada no ensino superior,

sempre que possível, e treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, depois de saírem da escola, como membros independentes e ativos nas respetivas comunidades” (Declaração de Salamanca, 1994, p.35).

Segundo a Declaração é muito importante prestar atenção à programação e desenvolvimento da educação de adultos e da educação permanente das pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência devem ter prioridade no acesso a estes programas. Devem elaborar-se também cursos especiais para satisfazer as necessidades dos diferentes grupos de adultos com deficiência.

É também prioritário preparar documentação escrita e organizar seminários para os administradores locais, inspetores, diretores de escola e professores-orientadores para estes desenvolverem as suas capacidades de liderança nesta área e apoiarem e formarem pessoal com menos experiência.

O maior desafio consistia em organizar formação-em-serviço para todos os professores, tendo em consideração as diversas, e muitas vezes, difíceis condições em que trabalhavam. A formação-em-serviço deveria realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiada pela formação à distância e outras formas de autoformação.

Era preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais.

No momento em que o Instituto de Inovação Educacional (IIE) estava a realizar a primeira fase do projeto sobre “Currículos Funcionais”, a equipa responsável organizou um encontro com a duração de dois dias e que reuniu 46 participantes de serviços públicos (Ministério da Educação e Ministério do Emprego e Segurança Social) e organizações não-governamentais de várias regiões do país. Esta iniciativa teve como principais objetivos: proporcionar um debate sobre a situação educativa dos alunos com deficiência mental e a sua transição para a vida adulta; proceder a um levantamento, realizado por diferentes setores e diferentes profissionais, das várias barreiras com que se deparavam na sua aprendizagem e na preparação para uma vida

autónoma e integrada sob o ponto de vista social e profissional; apresentar um conjunto de estratégias capazes de ultrapassar essas barreiras.

Do conjunto de propostas elaboradas pelos diferentes grupos de trabalho que funcionaram no Encontro, podem salientar-se as seguintes:

Em relação à transição para a vida adulta é necessário que se defina uma política de transição, se elaborem documentos dirigidos às escolas contendo sugestões de práticas a seguir, se estabeleçam as bases de uma cooperação intersectorial, englobando serviços públicos, autarquias e organizações privadas e se publiquem legislações relativas à elaboração de “Planos de Transição Individual” para os alunos com deficiência na fase terminal da sua escolaridade, com a participação de todos os agentes envolvidos neste processo, incluindo as famílias e os próprios alunos.

Em relação à estratégia a adotar para assegurar o atendimento dos jovens após a sua escolaridade propõe-se, ainda, a criação de equipas multissetoriais, abrangendo, cada uma, uma população de 150 000 habitantes, que teriam como objetivo a inserção social e laboral dos jovens com deficiência, a ajuda na solução do enquadramento residencial, a necessária assistência de ordem médica, financeira ou outra.

Segundo o Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica (1997), em 1977-98 funcionou no Departamento da Educação Básica um grupo de trabalho que englobou elementos do Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial, de diversas Instituições Privadas de Educação Especial e que teve por objetivo originar um documento orientador sobre a educação e transição para a vida adulta dos alunos com deficiência mental.

Neste documento há que realçar a universalidade, integração, individualização, funcionalidade e transitoriedade como princípios orientadores consignados para a transição. A recomendação relativa ao processo de transição, apresenta-se sob a forma de um diagrama em que explicita a relação entre o currículo regular e o currículo alternativo para os alunos em causa e as orientações gerais relativas às faixas etárias dos alunos na fase de transição, a constituição das equipas responsáveis

por este processo, os parceiros a envolver, os conteúdos curriculares a contemplar, o treino laboral a ser ministrado.

2.5. A política inclusiva no Reino Unido e a sua influência em Portugal

A partir da segunda metade dos anos 90, foram publicados no Reino Unido importantes documentos relativos à orientação inclusiva da política educativa que constituíram um apoio e um reforço às ações em curso nesta área do Institute of International Education. Entre eles há que referir o “Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Education Needs” (1994), o “Revised National Curriculum” (1999) e o “Guide to Transition Planning For Secondary and Special Schools” (2001).

Estes textos contribuíram para colocar na agenda política de muitos países a promoção da inclusão, a reorganização das escolas de modo a poderem responder a todas as crianças e jovens e a gerir a diversidade de forma eficaz e a reestruturação das escolas especiais de modo a constituírem centros de recursos para o sistema regular de ensino.

Em relação aos jovens, o processo de transição deve garantir o envolvimento dos próprios jovens ao longo de todo o processo de transição, procurando-se respeitar as suas escolhas e opções relacionadas não só com a sua futura vida profissional, mas também com os aspetos de ordem familiar e afetiva, a sua inserção social, os seus tempos livres. É importante reconhecer as suas necessidades e disponibilizar os meios de apoio necessários.

Soriano (2002) publica o **Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais**, realizado com a colaboração de 16 países e de 60 profissionais diretamente envolvidos nesta área.

Este constitui mais um elemento a ser atentamente considerado numa futura reformulação que viesse a ser realizada em Portugal sobre a educação e transição dos alunos com necessidades educativas especiais no país.

Os aspetos mais relevantes a considerar no complexo processo de transição são a existência e implementação de medidas de política e de intervenção práticas, a participação dos alunos e o respeito pelas escolhas pessoais, o desenvolvimento de um programa educativo individual adequado, o envolvimento direto e a cooperação de todos os atores envolvidos (família, agentes educativos e serviços) e a necessidade de uma relação de trabalho estreita com os serviços de educação e os serviços de emprego.

Todas estas conquistas externas vieram trazer bastantes benefícios no que se refere à inclusão das pessoas com deficiência mental nas escolas regulares e mesmo na vida ativa e comunitária, com grande enfoque para as perspetivas que se desenvolveram na prática relativamente aos valores educacionais que se pretenderam transmitir, excluindo os preconceitos e antigos estigmas que limitavam o desenvolvimento destas pessoas.

Assim, o facto de Portugal permanecer atento à evolução dos outros países, face a esta temática, faz com que se entenda que exista constantemente a necessidade de se ficar alerta para que a evolução nesta área não estagne, mas progrida conforme os recursos que o país disponibiliza, podendo acompanhar outras realidades (exemplo disto são os relatórios elaborados pelo Ministério da Educação, bem como a participação de Portugal em Congressos e Seminários europeus e internacionais).

CAPÍTULO 3. O PERÍODO DE TRANSIÇÃO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3.1. Enquadramento

É importante termos em linha de conta que a formação profissional de pessoas com deficiência não se limita a um estado, mas sim a um extenso culminar de fundamentações que existem “atrás do pano” e, no entanto, são imprescindíveis para se perceber todo o processo.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1978), a Resolução 48/96 da Assembleia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas) “Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência” (1995) e o modelo social europeu consagrado no Livro Branco da Política Social Europeia (1994), constituem numa referência ética fundamental, na medida em que consagram os princípios fundamentais enquadramentos do problema da integração profissional das pessoas com deficiência.

Para além destes referenciais, constituem ainda marcos fundamentais deste reconhecimento: a Diretiva-Quadro da União Europeia Para a Realização do Princípio da Igualdade de Oportunidades (Diretiva 2006/54/CE); o Princípio da Não Discriminação, consagrado no Tratado de Amsterdão (1997); a Constituição da República Portuguesa (1974); a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação das Pessoas com Deficiência (2004).

Segundo a OCDE (1987), a transição da infância para a adolescência, e posteriormente para a idade adulta, é um período que deve ser considerado como um processo geral, para se poder assegurar a continuidade da escolaridade até ao início da sua vida laboral e a acessibilidade a uma vida independente.

O processo de educação e formação que abrange o período de transição não deve ser visto como uma fase isolada, devendo considerar-se dois aspetos principais:

1. A formação profissional é o foco desta última etapa, mas deve estar presente nas fases anteriores de educação das pessoas com deficiência para garantir a sua continuidade;
2. Este período de transição deve incluir a formação profissional, além dos outros planos, para completar a preparação do sujeito para sua vida adulta.

A formação profissional visa proporcionar à pessoa com deficiência uma educação que ajude a construir uma personalidade ajustada à vida em sociedade, e através do desenvolvimento de ligação para reavaliar todas as suas capacidades. Portanto, representa mais um passo na sua carreira educacional, no seu processo de aprendizagem.

Ainda segundo Muntaner (1995, p. 165), esta formação, que abrange o período de transição, é necessária para programar um currículo bem equilibrado que compense as dificuldades de cada disciplina. A formação profissional deve favorecer a aquisição de mais alto nível: de cultura geral, de formação polivalente, e conhecimentos técnicos ou científicos.

O currículo da formação profissional não tem apenas como objetivo a preparação do jovem adulto com deficiência para o mundo do trabalho, mas a preparação para a inclusão em vários níveis: individual, social e profissional.

3.2. Abordagens específicas do desenvolvimento profissional em casos de deficiência intelectual

Na literatura sempre existiram enormes necessidades de conceptualização e de investigação do desenvolvimento profissional de populações minoritárias, sobretudo as pessoas com deficiência e as pessoas educacional e economicamente desfavorecidas (Phillips, Strohmer, Berthaume, & O’Leary, 1983, p. 12). Por exemplo, os artigos de conteúdo profissional, divulgados na década de 70, que dizem respeito às populações minoritárias foram estimados em menos de 6% (Phillips et al., 1983, p. 15). Em particular, no que se refere à deficiência intelectual, “uma das maiores falhas nos programas de reabilitação vocacional é a ausência de ênfase nas

carreiras destas pessoas, uma vez que tradicionalmente não se prestou muita atenção a esse longo caminho” (Navin & Myers, 1983, p.38).

Como consequência, do ponto de vista da prática em orientação, os técnicos são confrontados com a tarefa difícil de transferir modelos explicativos de grupos tradicionais e majoritários para intervenções em grupos não tradicionais e minoritários, sem o benefício de um quadro teórico e empírico específico.

Assim, a partir do final da década de 70, as investigações acerca do comportamento vocacional em populações especiais verificou um aumento. No entanto, há pontos de análise que devem ser cuidadosamente averiguados, visto que as teorias que orientam essas investigações apresentam premissas dúbias, variáveis omitidas e inadequação de pesquisas (Philips et al., 1983, p. 20).

Uma delas é a afirmação de que o desenvolvimento profissional de uma pessoa com deficiência é diferente de uma pessoa sem deficiência (Osipow, 1976), o que deu origem a uma variedade de esforços para fomentar o desenvolvimento profissional na perspectiva da reabilitação (Navin & Myers, 1983, p. 40).

Osipow (1976), sistematiza e enumera sete pressupostos, acerca do desenvolvimento profissional, em pessoas com deficiência, comparativamente às condições de desenvolvimento, presentes em pessoas sem deficiência, conforme o quadro II.

Desta forma, todas as opções de desenvolvimento profissional são muito limitadas na deficiência, sendo esta a característica mais central e determinista do comportamento do indivíduo neste contexto (Osipow, 1976).

Quadro II: O desenvolvimento da carreira sob condições ideais versus deficiência (Osipow, 1976, p.214).

Pressupostos no desenvolvimento profissional ideal	Pressupostos no desenvolvimento profissional em pessoas com deficiência
1. O desenvolvimento profissional é sistêmico.	1. O desenvolvimento profissional não é sistêmico, é influenciado pela sorte
2. O desenvolvimento profissional é influenciado psicologicamente.	2. O desenvolvimento profissional não é psicológico, uma vez que as pessoas com deficiência não têm muita vida subjetiva.
3. O desenvolvimento profissional tem uma base cultural.	3. O desenvolvimento profissional não é importante para as pessoas com deficiência.
4. Todas as pessoas são envolvidas no desenvolvimento profissional.	4. Na determinação profissional, a deficiência pressupõe-se às outras características do indivíduo
5. As pessoas são multipotencias no que se refere à carreira.	5. As opções de carreira das pessoas com deficiência é muito limitada.
6. O comportamento da carreira é desenvolvimento.	6. O desenvolvimento da carreira da pessoa com deficiência (e do seu desenvolvimento em geral) é atrasado ou retardado.
7. O desenvolvimento profissional é ansiogénico nos momentos de escolha.	7. O desenvolvimento da carreira é ansiogénico em todos os momentos.

Outro modelo do desenvolvimento profissional das pessoas com deficiência é o de Crites (1981, p. 243), que se baseia nos pressupostos de Hershenson (1966). Segundo o autor, contrapõe aos pressupostos negativos assinalados por Osipow (1976), cinco construtos:

1. “Passado individual (físico e psicossocial);
2. Personalidade profissional (as constelações dos traços psicológicos e atitudes que medeiam a adaptação ao trabalho);

3. As competências;
4. A escolha profissional;
5. O ajustamento ao trabalho” (a satisfação do próprio e dos outros com o seu comportamento profissional) ”.

Assim, as “experiências do passado determinam a personalidade, a competência e as escolhas profissionais do indivíduo. Estes três componentes influenciam-se mutuamente tendo em vista o ajustamento ao trabalho, etapa final deste sistema” (Crites, 1981, p.243).

Trata-se de um sistema desenvolvimentista, “com certos antecedentes, variáveis intervenientes e consequentes, interativo, com influência mútua dos seus componentes e cujos efeitos se verificam ao longo do tempo” (Crites, 1981, p.213). Os dados iniciais deste sistema cíclico são os fatores físicos e psicossociais das pessoas com deficiência, sendo o resultado esperado o ajustamento ao trabalho. Fator este que sob o ponto de vista da constituição dos programas de orientação da carreira, se revela fundamental para o autor.

Navin e Myers (1983, p. 11), baseados nas teorias de Vandergoot & Swirky (1980), apresentam o trabalho mais recente que melhor apresenta uma tentativa abrangente da perspectiva do desenvolvimento profissional em deficiência. O modelo pressupõe três grandes componentes:

1. “A preparação da carreira que enfatiza o enriquecimento da produtividade através do desenvolvimento da informação, estratégias de desenvolvimento da informação, estratégias de desenvolvimento e de implementação.
2. Preparação para a colocação com ênfase na motivação para a atividade de procura de emprego, aquisição de orientação no mercado de trabalho, desenvolver a pesquisa de emprego e aceitá-lo.
3. A utilização da produtividade, enquanto enaltecimento da carreira, orientado para o empregador e deficiente.”

Segundo os autores, no sistema de reabilitação os indivíduos só adquirem preparação para competirem no mercado de trabalho quando adequadamente preparados a nível

profissional. Juntamente a este pressuposto, deverá ser fornecida a informação necessária acerca do mercado de trabalho para que a procura de emprego tenha alguma taxa de sucesso, neste processo da reabilitação. Nesta perspetiva, o desenvolvimento profissional é definido como “um processo que as pessoas usam ao longo da vida, a fim de receberem as recompensas financeiras e monetárias da sociedade que eles desejam” (Navin & Myers, 1983, p. 31).

No que diz respeito à colocação e emprego, esta abordagem torna-se positiva, na medida em que o modelo se mostra útil para os profissionais da educação e/ou reabilitação.

No entanto, ao apresentar uma definição profissional em termos monetários o modelo aproxima-se mais para uma orientação para a colocação que propriamente para o desenvolvimento profissional, enfraquecendo assim o seu poder conceptual e teórico (Navin & Myers, 1983). Não sendo de excluir a recompensa económica no contexto profissional, particularmente em casos de deficiência intelectual mais severa, o modelo apresentado por Super (1968), é visto como de grande valor e relevância, como sendo um processo onde o autoconceito é implementado e fortalecido (Navin & Myers, 1983, p. 41).

Navin e Myers (1983), fortemente influenciados pelas teorias de Super (1969), apresentam um modelo de desenvolvimento profissional relacionando-o com o desenvolvimento da vida das pessoas com deficiência, bem como com a colocação profissional no processo de reabilitação. Caracteriza-se por ser um “processo cíclico, que permite um crescimento contínuo e mudança ao longo da vida, pode intersectar-se em qualquer ponto, facilitando a expressão das necessidades, crescimento e mudança em qualquer momento, incluindo antes, durante e após a ocorrência da deficiência” (p.41).

O modelo de Navin e Myers (1983, pp. 41-43) inclui seis componentes que, no desenvolvimento profissional em pessoas com deficiência, representam etapas sequenciais. “A auto compreensão constitui a primeira etapa do modelo, conceitos aliás centrais na abordagem de Super sobre a maturidade da carreira. Assim, antes de

se efetuar uma decisão sólida da carreira, é essencial um bom conhecimento pessoal. Integrar o conhecimento de que o autoconceito está em constante mudança e evolução, bem como o reconhecimento das nossas diferenças e semelhanças face aos outros, revela-se de grande importância”. Os autores consideram que uma deficiência pode interromper a sequência do plano individual para os estádios profissionais, emergindo assim dois momentos diferentes: uma deficiência congénita, ou adquirida antes da idade para exercer uma profissão e uma deficiência adquirida de forma traumática na idade adulta. No primeiro caso, é possível seguirem uma sequência “normal” dos estádios de desenvolvimento profissional. Ao contrário, no segundo caso, o padrão de vida normal pode ser alterado criticamente, existindo a probabilidade de se retroceder para um estágio anterior, por exemplo, para reformular um autoconceito positivo e nova aceitação.

A exploração da profissão representa a segunda etapa do modelo, onde o autoexame e a experimentação se envolvem num processo contínuo com uma variedade de papéis profissionais, na escola, nas atividades de tempos livres ou mesmo trabalho em tempo parcial. Inicia-se o período da tentativa das escolhas definido por Super (1957), onde idealmente se deve ter em consideração as necessidades, interesses, capacidades e valores do indivíduo, caracterizado também pela fantasia e diálogo nesse processo.

Segue-se o período de cristalização de preferência vocacional. As escolhas generalizadas são substituídas pelas escolhas específicas, à medida que as tentativas do autoconceito profissional se iniciam. Já na etapa final, o processo de exploração, o ensaio e o compromisso apresentam-se como meios para se identificar profissão apropriada, estabelecendo o primeiro emprego enquanto ensaio de emprego potencial no futuro. Caso não se verifique a adequação do emprego, após a experimentação, o indivíduo necessitará de regressar ao sub-estádio da cristalização e iniciar todo o processo.

Desta forma, para Navin e Myers (1983), desde que as pessoas com deficiência tenham em consideração a especificidade das suas experiências, também beneficiarão de inúmeras atividades de exploração da profissão. Já no caso da

deficiência adquirida na idade adulta é desaconselhada a tarefa de auto compreensão e aceitação antes do indivíduo se envolver numa exploração realista da profissão.

A quarta etapa deste modelo é constituída pelo autoconceito profissional, desenvolvendo-se presumivelmente da mesma forma do que o autoconceito em geral, através da auto-compreensão e aceitação da pessoa que emerge enquanto trabalhador.

Na fase imediatamente a seguir, o indivíduo seleciona a profissão, fixa-se e tenta manter uma posição na profissão escolhida. O grau com que o indivíduo se sente satisfeito com as suas capacidades, traços de personalidade, interesses e valores influencia a manutenção do autoconceito positivo.

Com a reavaliação da profissão atinge-se o sexto e último componente deste modelo cíclico, onde se defende a ideia de que todas as pessoas se devem envolver frequentemente em processos de reavaliação profissional. Uma vez que o autoconceito está em constante mudança, a profissão que foi selecionada pode deixar de satisfazer as necessidades, ou deixar de ser compatível com os valores e interesses atuais do indivíduo. De forma particular, a deficiência é um fator que leva frequentemente à reavaliação da profissão, porque produz um impacto negativo na aquisição ou manutenção de um emprego.

O modelo de Navin e Myers (1983), para a prática da reabilitação, apresenta duas implicações de destaque. A primeira direciona-nos para a importância dos processos de autoaceitação da deficiência e da exploração vocacional nos programas de exploração profissional. Só na idade adulta é que a tarefa mais importante da aceitação de nós próprios se atinge em grande parte. Ora, se o indivíduo com deficiência está no estágio de desenvolvimento da adolescência, a tarefa torna-se dupla: a da autoaceitação e a da aceitação enquanto pessoa com deficiência.

A segunda implicação deste modelo, e em contraste com os outros, considera o impacto da deficiência em qualquer ponto do processo de desenvolvimento profissional, “permitindo a avaliação de variáveis inerentes a cada estágio em que a pessoa se situa, mas fundamentalmente encoraja a pessoa a atingir um ajustamento satisfatório no presente e no futuro da sua profissão” (Navin & Myers, 1983, p. 43).

Em conclusão, e não excluindo a importância de modelos gerais, pode dizer-se que têm sido apresentados alguns modelos teóricos importantes, especificamente aplicáveis a indivíduos com deficiência intelectual. Segundo Phillips et al. (1983) a melhor solução será uma combinação entre a testagem de hipóteses derivadas das teorias da profissão para a população “normal” e os paradigmas descritos (análise exploratória) dos comportamentos vocacionais/profissionais das pessoas com deficiência intelectual sem nunca os considerar isoladamente.

3.3. A formação profissional de indivíduos com deficiência

Só recentemente os jovens e adultos com deficiência intelectual foram considerados como pessoas capazes de realizar trabalho de carácter competitivo na comunidade (Bolton, 1982).

Schneider e Ferritor (1982) concordam que as consequências nas comunidades são mais efetivas quando o trabalho assume crescente importância e existe uma incapacidade para o fazer. Mesmo que nem todas as pessoas com deficiência partilhem igual valor pelo trabalho, a literatura revela a opinião predominante de que existe uma relação estreita entre os objetivos da reabilitação profissional e o trabalho considerado como o “principal mediador das mudanças de vida” (Schneider & Ferritor, 1982, p.3).

Andersen (1991), numa versão revista do memorando sobre as relações entre mudança económica e exclusão social, associa a “baixa eficiência e baixa mobilidade” (p.9), como características pertencentes a pessoas que são excluídas do mercado de trabalho. Neste grupo, segundo o autor, incluem-se as pessoas com deficiência intelectual. Apresenta ainda medidas preventivas que têm como objetivo a qualificação para o mercado de trabalho das pessoas com deficiência intelectual, visto que “tanto do ponto de vista económico, como do ponto de vista humano são preferíveis a um mero suporte passivo” (p.15). De entre as medidas propostas destaca-se a área da formação profissional que, apesar de muito necessária, não perspetiva por si só o sucesso, “necessitando para isso de serviços de orientação vocacional” (p.9).

A formação profissional, nesta área, assume um duplo papel, numa perspectiva de políticas relativas ao mercado de trabalho. O primeiro tem a ver com a diminuição do desemprego, integrando os jovens no mercado de trabalho, bem como o apoio na reinserção de desempregados de longa duração. Já o segundo acentua a importância do capital humano para o aumento da competitividade, principalmente para facilitar a divulgação e assimilação das novas tecnologias (Comissão das Comunidades Europeias, 1993).

Ainda no contorno dos objetivos gerais para a reforma dos sistemas de educação e de formação profissional, na luta contra o desemprego dos jovens sem qualificações, “deverá instaurar-se sistemas e fórmulas que permitam assegurar simultaneamente uma formação de base sólida, de nível suficiente, e a ligação entre a formação escolar e a vida ativa” (Comissão das Comunidades Europeias, 1993, p.156). O desenvolvimento é feito através da capacidade de adquirir novos conhecimentos e competências, de “aprender a aprender pela vida fora efetuando-se o percurso profissional numa lógica de progressão contínua das competências” (p.156).

No fundamento destas premissas reside o conceito desenvolvimentista de “envolvimento ou de inclusão”⁴, particularmente relevante na definição de programas de reabilitação, em geral, e de formação, em particular (Blunden, 1977, p.37).

Assim, por forma a tornar a vida das pessoas com deficiência mais independente e produtiva, os serviços de reabilitação deverão ser os meios de ensino ou aconselhamento de estratégias para que as falhas cognitivas e comportamentos possam ser modificados (Blunden, 1977, p. 37). Para que a prática e a conservação das capacidades e competências adquiridas se verifiquem num âmbito mais empírico e comunitário, é necessário planear um meio que proporcione às pessoas elevados

⁴ A inclusão no meio só existe na medida em que o indivíduo participa nele. Para Blunden (1977, p.37), a participação das pessoas com deficiência intelectual nas instituições é exceção em vez de ser regra.

níveis de envolvimento em atividades específicas numa base individual, e registar essa mudança em termos e critérios claramente definidos.

Do ponto de vista histórico, o sistema da formação profissional tem seguindo o progresso e as mudanças ocorridas no interior do sistema educativo, a um nível maioritariamente pedagógico.

A este propósito, Nóvoa (1988) identifica três grandes movimentos de constatação ao paradigma escolar: o primeiro, designado por Educação Nova, atinge a sua força no decorrer dos anos vinte e procura pôr em causa o modelo escolar. Defende a utilização do ensino centrado nos educandos, realça a ligação entre a escola e a vida e do “aprender a aprender”. A Educação Nova impulsionou “uma certa forma social de conceber a educação e abriu as portas a uma nova maneira de entender a formação” (p.111).

Em resposta à crise social dos anos sessenta, as perspetivas da Educação Permanente, constituem o segundo movimento. Existe uma exigência constante na atualização dos conhecimentos, devido às rápidas e profundas mudanças socioeconómicas, existindo por isso a necessidade de se praticar a formação contínua nas escolas. Conceberam-se técnicas e instrumentos de formação, desenvolveram-se novas estratégias pedagógicas e construíram-se locais e centros de formação modelares.

Por último, o terceiro movimento, que se manifesta na nossa atualidade, “de contornos ainda mal definidos, procura uma nova epistemologia da formação” (Nóvoa, 1988, p.110), estando os seus trabalhos representados no método de estudo das histórias de vida em adultos. Esta perspetiva reforça o princípio de que é sempre o próprio indivíduo que se forma e fá-lo na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida.

Segundo construções/ideais atuais da nossa cultura, os Centros de Formação para pessoas com deficiência situam-se ao nível do segundo momento acima descrito e demonstram o potencial das pessoas com deficiência intelectual na realização das tarefas profissionais. Baseiam-se em modelos concomitantemente responsivos às necessidades individuais da pessoa com deficiência e garantem situações mais ou

menos estruturadas de formação profissional e de produção (Bradley & Warrenfelt, 1981). Especificamente, executam atividades de formação com elevada correspondência ao comércio e indústria locais, cujo currículo permite a progressão em tarefas hierarquizadas, das mais simples para as mais complexas, e assim melhorar o desempenho dos formandos.

A partir da análise de algumas definições de formação, Berbaum (1984) verifica que existe uma constância de certas noções, como são exemplo, as de mudança, integração e desenvolvimento. Adotando estas condições, o autor salienta a presença do formador entre os elementos primordiais no meio do sujeito em formação. A formação é então definida como uma “ajuda eventual em relação ao processo de evolução pessoal ou aquisição de uma resposta comportamental nova que é a aprendizagem” (Berbaum, 1984, p.119). O conceito de formação surge sempre que é necessária uma intervenção que tenha como objetivo ajudar à criação emergente de uma resposta comportamental nova, sendo por isso as práticas de formação apenas o início da aprendizagem.

Seguindo um ponto de vista conceptual, as teorias da aprendizagem, do condicionamento, construtivistas e também a pedagogia por objetivos, estão na base das práticas de formação. No entanto, estas teorias parecem apresentar limitações na definição das finalidades possíveis da formação. “É o formador, responsável em orientar essa etapa, que deve aceitar os limites do formando, e conhecer a natureza do conhecimento e do seu processo de aquisição e aos sistemas de valores” (Berbaum, 1984, p.123). Daí o peso significativo da formação de formadores nesta análise, evidenciada nos resultados do Inquérito sobre Recursos Humanos em Reabilitação, publicados pelo Secretariado Nacional de Reabilitação (SNR, 1990), que revelam que os formadores de pessoas com deficiência são os profissionais que têm a percentagem mais elevada (83%) quanto à rubrica das necessidades de formação, confirmando outros estudos (Claudino, 1993, p. 23).

No contexto conceptual da reabilitação, a definição de formação proposta por Dominicé (1984) é de útil compreensão. Para este autor, a formação assemelha-se a “um processo de socialização no decurso dos quais os contextos familiares, escolares

e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida” (p.60). Esta ideia, de carácter humanista, esclarece que a formação não se reduz a uma conceção de instrumentos e técnicas mais ou menos eficazes para transmitir os conteúdos de um dado programa educativo.

As práticas de formação, embora sujeitas a modificações, mantêm a separação entre os espaços de formação e os espaços de ação (muito influência do modelo escolar das sociedades ocidentais), clivagem que coloca a questão fundamental da correlatividade entre os conhecimentos adquiridos na formação para uma situação real de trabalho (Nóvoa, 1988, p. 109).

O que se tem constatado é que as características pessoais, sociais e interpessoais do jovem são as principais causas das dificuldades e falhas no emprego, em detrimento da incapacidade em executar tarefas. Por exemplo, a distração com as pessoas ou com a tarefa, são comportamentos que fazem parte das características típicas do perfil pessoal e social dos jovens com deficiência intelectual, devendo-se muitas vezes a uma baixa tolerância à frustração desenvolvida pelo jovem face à sua história de insucessos prévios e às reações dos outros à sua condição de deficiência e incapacidade para corresponder a expectativas de desempenho normal.

Constata-se, paralelamente a estas observações, que a avaliação de programas de formação profissional dos jovens relaciona-se com fatores de ajustamento psicossocial. Alguns estudos (e.g., Bolton, 1982) indicaram que as correlações entre os critérios de ajustamento psicossocial e profissional são modestas, apontando para a importância de existir uma definição independente de ajustamento vocacional nestas duas vertentes e para a consequente necessidade de desenvolver programas de reabilitação específicos.

Através de estudos de âmbito fatorial, Bolton (1982) detetou a presença de três fatores considerados de sucesso na formação e integração dos jovens, no que diz respeito às capacidades ou competências psicossociais a manifestar: o autocontrolo

ou autogestão; o relacionamento interpessoal e o planeamento de vida. Cada uma destas competências revelou ter igual importância ao nível de desempenho da tarefa.

Tendo em conta esta linha de pensamento, Rusch, Schutz e Heal (1983) salientam que os avanços no campo da reabilitação resultam num otimismo no que diz respeito ao estudo e investigação das “boas práticas de formação e emprego” (p. 455) em deficiência intelectual. Práticas que se referem à aquisição, manutenção e generalização dos comportamentos vocacionais (profissionais e psicossociais) quer no contexto da formação profissional, quer nas diferentes modalidades de emprego (competitivo ou protegido).

3.4. A situação em Portugal

Embora não existam muitos dados disponíveis (IEFP, 2014), em Portugal Continental as organizações que praticam orientação e formação profissional destinadas exclusivamente a pessoas com deficiência intelectual/psicológica são em maior número, comparativamente aos outros tipos de deficiência.

Em Portugal, o facto de existir uma nova visão acerca do conceito das políticas de reabilitação, proporcionou gradualmente (a partir da década de 70, com o “movimento CERCI”, e dos anos 80, com os apoios financeiros do Fundo Social Europeu/Instituto do Emprego e Formação Profissional), a consagração de novos serviços de atendimento educativo às pessoas com deficiência intelectual. Com efeito, o Governo decidiu “não protelar por mais tempo a definição das competências específicas do serviço de Estado que maiores responsabilidades assume no que respeita ao apoio técnico e financeiro aos programas voltados para a integração profissional da pessoa deficiente” (...) “a avaliação e a orientação profissional das pessoas com deficiência são de importância capital não só para um atendimento adequado, mas também para a melhor utilização dos serviços responsáveis pela execução dos programas” (Ministério do Emprego e da Segurança Social, Decreto-Lei n.º 247/89 de 5 de agosto).

Considera-se a orientação a base fundamental para a integração das pessoas com deficiência intelectual de forma adequada, aos níveis social e profissional. Em

detrimento das soluções mais comuns e menos adequadas de formação profissional, as soluções de intervenção a longo termo apresentam-se como um marco significativo neste avanço conceptual.

Sem uma estrutura rígida para os diferentes cursos, a estrutura do sistema de Formação Profissional Português (IEFP, 2014) caracteriza-se, de um modo geral, por seguir um modelo de intervenção individualizada. A duração do curso depende das capacidades do formando na aquisição dos conhecimentos bem como no seu progresso, sendo o nível de funcionamento máximo atingido a qualquer momento entre o primeiro e o quarto ano de formação, que se caracterizam da seguinte forma:

- Fase de adaptação/orientação que pode ter a duração máxima de um ano, em que o formando deverá contactar e conhecer os materiais, ferramentas e máquinas das diferentes áreas de profissionais que experiencia. No final deste período deverá ser capaz de executar operações básicas de determinada área ou curso seleccionado e que lhe permitam a realização de tarefas simples.
- Fase de qualificação profissional que pode ter a duração máxima de dois anos, período durante o qual o formando deverá adquirir conhecimentos e aprender técnicas específicas a uma profissão. No final do primeiro ano deverá ser capaz de manter conhecimentos e desenvolver competências adquiridas durante a fase de orientação. No final do segundo ano, o formando deverá adquirir novos conhecimentos e aprender técnicas mais específicas em tarefas mais complexas inerentes à profissão.
- Fase de especialização e/ou experiência profissional que pode ter a duração de um ano, durante o qual o formando deverá consolidar, desenvolver e aprofundar conhecimentos adquiridos, bem como desenvolver competências específicas ao posto de trabalho real.

A metodologia de construção dos programas depende da orientação dos técnicos responsáveis por cada centro de formação.

Os cursos proporcionados em cada centro de formação advêm do levantamento de necessidades do mercado de emprego da localidade em que se situa e recaem em profissões que se enquadrem nos três setores da atividade económica.

Quanto à modalidade de formação utilizada na fase de qualificação profissional, é variável de centro para centro, podendo, no entanto, ser concomitantes no que diz respeito à formação prática:

- Prática Simulada (PS) - Formação prática realizada em contexto de formação, designadamente em oficina, laboratório ou outro local que permita o ensaio ou a experiência de processos, técnicas, equipamentos e materiais, sob a orientação do formador.
- Prática Real (PR) - Formação realizada em contexto de trabalho para desenvolvimento de competências adquiridas em contexto de formação e com o acompanhamento do formador interno, normalmente designado por tutor.
- Prática em alternância (PA) - Formação realizada em sistema misto de prática simulada e prática real.

Paralelamente à formação prática, os formandos realizam atividades que se incluem na designação da formação teórica. Esta visa a aquisição e aplicação de saberes relativos a conteúdos predominantemente informativos/formativos de natureza sociocultural que visa o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos indivíduos e a sua inserção no mundo do trabalho e a formação científico-tecnológica, que visa a aquisição dos conhecimentos necessários à compreensão das tecnologias e atividades práticas, bem como à resolução dos problemas que integram o exercício profissional.

A idade considerada para frequentar um programa de formação profissional é após a idade da escolaridade obrigatória, apesar de na prática alguns casos poderem ser considerados excecionais. A exigência de requisitos habilitacionais depende do nível de qualificação profissional final. Na maioria dos casos não são exigidos quaisquer requisitos.

3.5. Política e estratégia

Constitui princípio universalmente aceite o da inclusão. Significa esse princípio que o desenvolvimento pessoal e a preparação dos cidadãos, de todos os cidadãos para a vida, decorra de forma integrada em contextos regulares.

Todavia, Louro (2001, p. 81) concorda que os sistemas de educação e de formação, normalmente massificados e massificadores, têm evidenciado dificuldade em trabalhar a diferença, a especificidade complexa das pessoas com deficiência.

Fazer face à especificidade, à individualidade, significa ser capaz de trabalhar com objetivos e conteúdos à medida, organizar planos e percursos formativos individualizados e flexíveis, e utilizar metodologias de formação e integração individualizados, ou seja, à medida das situações particulares, das necessidades específicas de cada um, em cada momento, ao longo da vida.

A integração passa assim pela existência, nos sistemas, de respostas não especiais, mas especializadas, capazes de trabalhar a especificidade da problemática das pessoas com deficiência, assegurando por essa via oportunidades para a igualdade.

A especialização surge, assim, como fundamental para assegurar a cidadania ativa, num quadro de articulação e complementaridade com os sistemas regulares, no contexto dos quais se deve inscrever.

Fazer face ao problema, significa assim implementar uma política e uma estratégia, estruturada e orientada para esse quadro de preocupações, ativa e intencionalmente organizada. Política essa situada no quadro de qualificação para o trabalho e o emprego, política ativa de integração e não situada no quadro das políticas passivas de redistribuição.

Justificam esta opção, para além das ordens de razões já aduzidas, situadas no plano dos princípios e dos valores, também a função integradora do trabalho e do emprego, os riscos decorrentes da desocupação e do desemprego, a desestabilização da vida individual, familiar e social e a catadupa de fenómenos socialmente perturbadores.

Segundo Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob, (1988), impõe-se assim uma estratégia assente numa rede de respostas para apoiar a transição das pessoas com deficiência para a vida ativa e profissional, rede orientada para uma política de integração, afastada da perspectiva assistencialista.

Este modelo e este reforço deverão ser naturalmente partilhados e assumidos pelo Estado, pelas organizações privadas e por outros atores sociais.

A política nacional de reabilitação profissional encontra-se consubstanciada essencialmente no Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de agosto, diploma que organiza os objetivos da política, dos programas e medidas de apoio, bem como as formas de gestão dessa política.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Questões de investigação, objetivos e abordagem metodológica

4.1. Enquadramento

A área de formação de jovens adultos com défice intelectual carece de mais investigação sobretudo no que se refere a estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem adotadas, uma vez que a literatura existente se encontra mais direcionada às crianças e à escola inclusiva, em detrimento desta faixa etária (jovens adultos e adultos).

Numa sociedade onde a procura de emprego é bastante acentuada, torna-se pertinente perspetivar como se tem adaptado este grupo de população nessa procura. A resposta assenta efetivamente nos Centros de Formação adaptados para estas pessoas.

Com o alargar da obrigatoriedade do ensino escolar para o 12.º ano (Despacho n.º 5048-B/2013), muitas pessoas, em idade adulta, têm procurado estes Centros. Por outro lado, o encerramento de empresas, os despedimentos, que advêm da crise económica, e a existência de uma indústria de emprego cada vez mais exigente, estas pessoas veem-se desempregadas, correndo o risco de ficarem excluídas social e profissionalmente. Em suma, todo um conjunto de fatores conduziu para um aumento significativo desta população nos Centros de Formação. Estes, por sua vez, tiveram de se adaptar a esta mudança.

4.2. Questões Orientadoras

A formulação de questões orientadoras é uma etapa importante para qualquer estudo qualitativo, na medida em que delas depende a linha de investigação e as respostas às questões colocadas (Flick, 2009, p. 23).

Relativamente ao presente trabalho, a questão orientadora inicial formulada foi: “Como se caracteriza o processo de ensino/aprendizagem em jovens/adultos, com défice intelectual, nos Centros de Formação Profissional?”.

Em função desta questão foram formuladas as seguintes sub-questões de estudo:

1. No contexto de ensino profissional, quais as metodologias de ensino/aprendizagem que propiciam maior sucesso na aprendizagem de jovens adultos com défice intelectual?
2. No ambiente de ensino profissional, estão as perspetivas dos formadores em sintonia com as perspetivas dos formandos quanto ao processo de desenvolvimento de aprendizagens?
3. Em que aspetos deve existir adaptação no perfil do formador em função do facto de o público-alvo ser cada vez mais adulto?

4.3. Objetivos

O projeto de investigação desenvolveu-se de acordo com os seguintes objetivos:

1. Compreender as metodologias de ensino/aprendizagem existentes num Centro de Formação Profissional, tendo como porto de análise aquelas que são mais e menos priorizadas, e o seu efeito no processo e nos resultados de aprendizagem;
2. Perceber as perspetivas dos formadores relativamente ao processo de ensino/aprendizagem;
3. Perceber as perspetivas dos formandos relativamente ao processo de desenvolvimento de ensino/aprendizagens;
4. Investigar os perfis dos formadores, adaptados, em função do público-alvo ser cada vez mais adulto, no Centro de Formação Profissional escolhido para o estudo.

4.4. Método e Instrumentos

Tendo em linha de conta as questões centrais e orientadoras, bem como os objetivos definidos, optou-se pela investigação qualitativa, mais especificamente o estudo de caso de tipo descritivo, com o intuito de estudar, analisar, registar e interpretar dados da realidade da instituição escolhida, compreendendo-a como um todo. Porque “é

uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006, p.2).

Ludke e André (1986) afirmam que o interesse do estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que, posteriormente, fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Estes autores acrescentam ainda que devemos escolher este tipo de estudo quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

No que diz respeito à “generalização” das conclusões e resultados de um estudo de caso, é necessário salientar que este método de investigação não tem o propósito de generalizar os resultados obtidos, mas sim de conhecer profundamente casos concretos e particulares (Yin, 2011, pp. 99-100).

Segundo Yin (2011, p. 100), um estudo de caso é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade, utilizando para isso, entrevistas, observações, documentos, questionários e artefactos. Assim, ao longo deste estudo, utilizam-se diversas técnicas de recolha de dados, para aumentar a validade das informações recolhidas.

Foram usadas pesquisas e análise documental, observação direta e grelhas de observação, inquérito por entrevista semi-estruturada (cf. Anexos I e II), análise de conteúdo das entrevistas (cf. Anexos V e VI) (cf. Anexo IV), para se ter acesso às significações e representações dos participantes.

No caso da observação direta, e de acordo com a classificação de Evertson e Green (1986, p. 160), a observação foi essencialmente ativa, uma vez que a investigadora teve um envolvimento direto. Por outro lado, revelou-se uma técnica de grande pertinência para a preparação da entrevista, sendo que as grelhas de observação permitiram uma recolha de dados importante, para decidir quais os pontos de maior

relevância para analisar ou aprofundar na aplicação das entrevistas (Werner & Schoepfle, 1987, cit. in Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994).

De acordo com Hawryszkiewy (1994) a entrevista trata-se de uma ferramenta privilegiada para obter informações. Apesar de as entrevistas de questão fechada permitirem um maior rigor nos dados obtidos, a utilização de questões de resposta aberta tornam a entrevista mais interessante para o entrevistador e mais espontânea para o entrevistado, facilitando as respostas. Permite ainda que o entrevistado responda de forma mais elaborada, não condicionando as suas opções de resposta através de hipóteses que sejam apresentadas, sendo possível captar mais detalhes que, de outra maneira, passariam despercebidos.

Devido à natureza do estudo, optou-se pela entrevista semi-estruturada e privilegiou-se essencialmente estabelecer uma interação verbal entre entrevistador e entrevistado, desenvolvendo-se à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas demasiado específicas e respostas codificadas, tendo como objetivo “...a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos (...)” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1990, p.175) e tendo em atenção a adaptação das questões e do vocabulário utilizado para que o défice intelectual dos formandos não seja um entrave à compreensão da entrevista.

Desta forma, e no sentido de responder às questões orientadoras já enunciadas, elaborámos dois guiões de entrevista semi-estruturada: um dirigido aos técnicos/formadores da instituição (cf. Anexo II) e um dirigido aos formandos (cf. Anexo III).

As entrevistas foram gravadas em formato áudio, num total de 4 horas e 16 minutos de entrevista relativamente ao grupo dos técnicos da instituição e 7 horas e 16 minutos relativamente ao grupo de formandos, totalizando 11 horas e 32 minutos de gravação.

Estas, após transcrição, resultaram em 64 páginas para o grupo de técnicos e 73 páginas para o grupo de formandos, totalizando as 137 páginas de transcrição.

4.5. Participantes

Numa fase posterior, foi necessário decidir quem entrevistar. Como não era possível inquirir todos os indivíduos do grupo-alvo, tornou-se importante a escolha da amostra que, de acordo com Ghiglione e Matalon (1993, p. 64), num estudo qualitativo, não necessita de ser representativa, mas antes variada.

Optou-se por uma amostragem não probabilística intencional, por ser uma das mais utilizadas nos estudos qualitativos (Creswell, 2011; Yin, 2011) e por permitir selecionar as unidades de amostra que revelem ser as detentoras de uma maior pertinência de informação, com o objetivo de obter uma diversidade de pontos de vista que não só apoiem, como também questionem, as questões em estudo (Yin, 2011).

Neste tipo de abordagem metodológica, a seleção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador apreender o máximo sobre o fenómeno em estudo (Vale, 2000). Assim, os participantes do estudo foram selecionados de acordo com os seguintes critérios, podendo apenas ser detentor de um para poder participar:

1. Formandos com um défice intelectual que não afete a perceção da totalidade da entrevista, bem como as respostas enunciadas;
2. Formadores de uma das áreas de ensino profissional existentes no Centro;
3. Técnicos sociais que tenham contato diário com o grupo de formandos do Centro.

Creswell (2011) alerta para que não sejam esquecidos os restantes participantes no estudo: “a investigação qualitativa deve dar voz aos participantes; assim, as suas vozes não serão silenciadas nem marginalizadas. Além disso, também as vozes alternativas ou diversificadas têm de ser ouvidas” (p.196).

Do total de 54 formandos que frequentavam o Centro, e apesar de todos terem sido alvo de observação direta, foram entrevistados 12 formandos de diferentes áreas de formação. Da equipa diretiva e formativa, do total de 7 foram entrevistadas 5.

4.5.1. Caraterização dos participantes

Quadro III: Características dos formandos do Centro de Formação Profissional

Entrevistado	Sexo	Idade	Curso	Tipo de Deficiência	Habilitações Literárias
A1	M	18-21	Empregado(a) de Mesa	Défice Intelectual	6º ano
B2	M	22-25	Empregado(a) de Mesa	Défice Intelectual + Dislexia Linguística	9º ano
C3	M	35-49	Cozinheiro (a)	Défice Intelectual	4º ano
D4	M	18-21	Cozinheiro (a)	Défice Intelectual	6º ano
E5	M	26-29	Cozinheiro (a)	Défice Intelectual	6º ano
F6	M	18-21	Cozinheiro (a)	Défice Intelectual + Epilepsia	9º ano
G7	F	30-34	Lavagem Auto	Défice Intelectual	Inferior ao 1º. Ciclo do Ensino Básico
H8	M	22-25	Lavagem Auto	Défice Intelectual	Inferior ao 1º. Ciclo do Ensino Básico
I9	M	50+	Lavagem Auto	Défice Intelectual + surdez	Inferior ao 1º. Ciclo do Ensino Básico
J10	M	22-25	Cozinheiro (a)	Défice	9º ano

				Intelectual	
K11	M	18-21	Empregado(a) de Mesa	Défice Intelectual	9º ano
L12	M	18-21	Empregado(a) de Mesa	Défice Intelectual	9º ano

Relativamente aos 12 formandos entrevistados, 11 eram do sexo masculino e apenas 1 do sexo feminino. A escolha do elevado número de formandos do sexo masculino tem a ver com o facto de o grupo de formandos do sexo feminino, na sua generalidade e apenas neste caso de estudo, não reunir condições suficientes relativamente ao critério 1: a sua deficiência intelectual influenciaria as respostas dadas nas entrevistas, bem com a perceção e análise das mesmas. Existe também uma grande variação de idades, sendo a faixa etária 18-25 a que apresenta maior número de sujeitos.

Apesar de todos os formandos apresentarem défice intelectual, existem casos pontuais de outra deficiência associada, como é o caso do sujeito B2, que tem dislexia linguística, o sujeito F6, com epilepsia, e o sujeito I9, com surdez.

No que concerne à equipa diretiva e formativa do Centro de Formação, pode-se verificar que todas as pessoas são do sexo feminino e todas permanecem a desempenhar o mesmo cargo na instituição, sensivelmente durante o mesmo período de tempo, pertencendo todas aos quadros da empresa.

Quadro IV: Características da equipa formativa e diretiva do Centro de Formação Profissional

Entrevistado	Sexo	Cargo que desempenha	Formação Académica	Tempo de docência no Centro de Formação	Tipo de Contrato
X1	F	Psicóloga	Licenciatura em Psicologia	29 anos	Efetiva

X2	F	Assistente Social	Licenciatura em Assistente Social	29 anos	Efetiva
X3	F	Formadora de Empregados (as) de Mesa	9º ano	31 anos	Efetiva
X4	F	Formadora de Lavagem Auto	12º ano	24 anos	Efetiva
X5	F	Formadora de Cozinha	12º ano	24 anos	Efetiva

Relativamente aos critérios de seleção deste grupo, era importante que todas os inquiridos pertencessem aos quadros do Centro escolhido, bem como, e essencialmente, estabelecessem um contacto diário com os formandos que foram inquiridos.

4.6. Procedimentos

O contacto com a instituição ocorreu após a entrega de um Ofício, elaborado por parte da ESEC (cf. Anexo I), no ano de 2013. Foi recebida pela Psicóloga e pela Assistente Social no seu gabinete, onde fizemos um primeiro brainstorming acerca das necessidades de estudo que existiam no Centro. Em função disso, e a partir daí, foram esboçadas algumas linhas orientadoras que iniciaram o estudo empírico.

A primeira fase caracterizou-se pela concretização de observações e conversas informais com o grupo de formandos e formadores permitiram conhecer as rotinas do Centro. A par destas estratégias, foi utilizado um Diário de Bordo, para poder fazer registos de acontecimentos ou conversas informais importantes.

Após esta fase, começaram-se a construir os guiões de entrevista, destinados aos grupos de formandos e formadores, onde se definiram as temáticas a explorar no decorrer das entrevistas. Estes foram elaborados com a equipa diretiva e formativa do Centro, com a orientadora do projeto Doutora Sofia Silva e com os formandos, tendo como referencial as questões e os objetivos de investigação.

Foi aplicado um teste-piloto junto de um formando e da psicóloga para, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 164), se avaliar o desempenho/funcionalidade das entrevistas, para se necessário reformular e para se analisar rigorosamente os dados, para detetar erros de lógica e de raciocínio.

Após aplicar o teste-piloto foi preciso adaptar o vocabulário utilizado à linguagem do grupo de formandos, aspeto que foi ultrapassado com a colaboração da psicóloga, que tinha já bastante conhecimento sobre termos que os formandos percebem ou não percebem.

Relativamente aos guiões de entrevista aplicados às formadoras, em fase de teste-piloto, ficou apenas apontado que a temática relacionada com as expectativas iniciais das formadoras poderia causar ausência de resposta, na medida em que as formadoras que estão no Centro poderiam não ter lembrança dessa fase temporalmente longínqua.

Foi solicitada, por parte do Centro, a realização e aplicação de um formulário que garantisse o anonimato das entrevistas (cf. Anexo VII), quer para os formandos como para as formadoras. Neste sentido, e por acordo com a instituição, decidiu-se não divulgar o nome do Centro estudado para garantir, efetivamente, a confidencialidade dos dados e o anonimato pretendido.

A recolha de dados decorreu de março a outubro de 2014 e as respetivas fases de preparação e organização dos dados (por exemplo, arquivo das gravações e transcrições das entrevistas, observações, digitalização de documentos) foi efetuada recorrendo à aplicação informática WebQDA - *Web Qualitative Data Analysis*, software de apoio à análise qualitativa desenvolvido em Portugal (Neri de Souza, Costa, & Moreira, 2010, p. 293).

A análise do conteúdo das entrevistas realizadas constituiu-se através do cruzamento de informações no software mencionado. As respostas foram classificadas em categorias e subcategorias através do sistema “Nós em Árvore” (cf. Anexo V), cruzados na fase de “Questionamento” (cf. Anexo VI), em excertos de entrevista transcrita e em interpretação de dados. Esta técnica permitiu o desmembramento da

informação explícita contida nas respostas dos entrevistados, com o objetivo de obter indicadores que permitam fazer inferências.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 Efeitos da relação formador/formando na aprendizagem

5.1.1. O formador enquanto fonte de suporte social

O Centro de Formação Profissional é composto por jovens adultos muitas vezes com carências afetivas, em parte devido às alterações nos núcleos familiares e sociais, bem como ao impacto do seu percurso de vida. Neste contexto, as *formadoras* afirmam que uma relação de alguma proximidade ou até amizade com o formando o motiva na aprendizagem, apresentando um impacto positivo e enriquecedor. E, neste contexto educativo, esta deve ser a grande diretriz do formador. Tal como indica Vygotsky (2004, p. 143) “sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir seu sentimento.”

X5 – “(...) Então eu acho que o nosso ombro amigo, sermos um bom companheiro, sermos um bom ouvinte, acho que motiva muito e há sempre resultados na aprendizagem”.

Para os *formandos* esta categoria apresenta um peso significativo para o desenvolver das suas aprendizagens. Consideram o formador uma fonte de suporte social.

D4 – “Ensina-me a fazer bem, não ralha comigo, tenta sempre levar aquela calma.”

J10 – “Podemos contar com ela para tudo, ou para quase tudo. Ela é muito nossa amiga e raramente ralha connosco, só quando falto.”

5.1.2. Empatia, confiança, respeito e afeto: atitudes estratégicas na aprendizagem

Segundo Vygotsky (1994, p. 340), a relação afetividade-inteligência possui um carácter social e fundamental para todo o processo de desenvolvimento do ser humano na aprendizagem. Torna-se da responsabilidade do formador integrar o que se “ama”

com o que se “pensa”, de modo que todo o indivíduo tenha condições de usar tanto a razão quanto os sentimentos, e aprenda a conhecer-se a si mesmo e aos outros.

Segundo *as formadoras*, dialogar com os formandos é a primeira fase a estabelecer para existir um conhecimento mútuo entre formador e formando. Este conhecimento vai proporcionar a construção de planos individuais de desenvolvimento para o formando, bem como valores afetivos recíprocos, sendo que as relações assentes na base da afetividade propulsionam uma melhor aprendizagem dos formandos.

X3 – “É importante na aprendizagem, sempre, confiança acima de tudo, confiança e respeito. Portanto, eu tenho um respeito muito grande por eles, sejam eles jovens menos jovens, adolescentes já adultos, tem que ser sempre.”

X2 – “eu acho que a primeira fase é mesmo ganhar confiança, não somos mais um técnico (...) é extremamente importante eles conhecerem-nos bem também e conseguirmos ganhar a tal confiança.”

Os *formandos*, argumentam ainda ser importante que o formador consiga ser confidente aos seus problemas e que consiga desenvolver momentos de lazer durante as sessões.

B2 – “não é estar sempre sério, puxar o braço, não é nada disso, nem é nem é, não é eu tentar opor ou supor. Não! Há respeito mútuo e há brincadeiras, há tempo para tudo.”

E5 – “para mim é muito importante brincar para aprender” (...) “gosto de saber que ela guarda bem as coisas que eu lhe conto.”

De facto, “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar a sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu” (Winnicott, 1975, pp. 79-80).

5.1.3. Adaptação do formador às especificidades dos formandos

As *formadoras* estão mais habituadas a trabalhar com os jovens em comparação com as pessoas adultas. Este último grupo é uma novidade no Centro, ao qual as formadoras, unanimemente, afirmam necessitar de uma relação e postura diferentes,

adaptadas às suas características, para poderem desempenhar um papel importante na sua aprendizagem.

Zenita (2006, p.1), afirma que uma das tarefas fundamentais do formador é conhecer o formando. “(...) De qualquer forma, o estudo cuidadoso e pormenorizado de cada formando que compõe o grupo será sempre a referência básica para se estabelecerem planos educacionais.” Então, começou a existir um cuidado, por parte das formadoras do Centro, em não supervisionar o grupo, na medida em que a sua idade lhes confere o direito a tomar decisões com liberdade e autonomia.

X2 - “ (...) com os garotos de 16/17 anos era capaz de mandar um berro "epa não, não pode ser!", com um homem ou uma mulher de 40/50 anos não faço isso. (...) Se eles recusarem qualquer tipo de ajuda tudo bem. São pessoas maiores e vacinadas e aí respeitamos, damos na mesma a nossa opinião, mas a decisão é tua.”

Os *formandos* não têm perceção de que existe uma adaptação de comportamento por parte do formador. Por isso, não consideram ser tratados de forma diferente ou de forma mais justa ou menos justa, em comparação com os colegas.

I9 – “Ela é igual sim... às vezes é chata, mas é com todos.”

5.1.4. Adaptação do formador aos comportamentos imprevisíveis dos formandos

O dia-a-dia do formador é sempre um desafio, na medida em que todos os dias acontecem situações imprevistas e os comportamentos têm de ser adaptados em função dessas situações. Os alunos são compreendidos “pela sua origem, aquisições anteriores, projetos, características, interesses e qualidades pessoais mutáveis e, por isso, cada aluno ou grupo tem um ritmo próprio de aprendizagem” (Engberg, Orvalho, & Wolfgang, 1995, p. 44). E é por isso que as *formadoras* adaptam os seus comportamentos aos *formandos*.

X3 – “A questão, lá está, tudo depende do jovem. Tudo depende até da maturidade dos jovens. Se calhar até uma conversa que eu tenha com A não vou ter com o C, ou não vou ter com o B. Tenho sempre de me adaptar nessas situações imprevisíveis, e muitas vezes adaptar o meu comportamento.”

No entanto, apesar de alguns *formandos* compreenderem a atitude e comportamento *das formadoras*, outros não. Mas é certo que de uma forma ou de outra, *a formadora*, ao adaptar o seu perfil de ensino, está a deixar a sua marca na aprendizagem do formando. "O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca" (Freire, 1996, p.73).

D4 – “Às vezes ela tem razão, eu erro e falto...”

L12 – “Às vezes gosta de implicar. Eu não venho todos os dias bem-disposto, porque nem todos os dias me correm bem, mas ela acha que sim, às vezes parece que não me percebe.”

X2 – “Mesmo quando eles saem do Centro, é raro o formando que não volte (...). Todas as semanas temos aí um formando a visitar-nos.”

5.2. Relações entre formandos na aprendizagem

5.2.1. Importância da amizade

A amizade é definida pelos jovens adultos com défice intelectual como parte importante das suas vidas (Hughes, Redley, & Ring, 2011). Quando não possuem relações de amizade, em contexto de ensino profissional, apontam-se consequências como a solidão, o isolamento, a infelicidade, a doença e/ou a depressão, ou seja, consequências que afetam o desenvolvimento dos formandos a vários níveis, inclusive o nível intelectual (Mirfin-Veitch, 2003, p. 11).

Na perspetiva dos *formandos*, é mais fácil aprender com as pessoas com que se tem maior proximidade afetiva. O grupo dos jovens considera aprender mais facilmente com jovens e os adultos argumentam aprender mais com os adultos.

A1 – “Sim, mais com os da minha idade ... porque eu não gosto de trabalhar com cotas (risos).”

C3 – “ (...) eu tento-o ajudar e fazer-lhe ver que isto não é nenhuma brincadeira, e não não é, numa cozinha tem-se muita responsabilidade. Mas nem sempre me ouvem... os mais adultos já não é assim.”

D4 – “O que eu não gosto neste curso é que os mais velhos estão neste curso e gostam de levar tudo a sério e depois torna-se uma seca. Eu começo a brincar um bocadinho e começam logo todos a levar a mal.”

Efetivamente as *formadoras* consideram importante existir amizade entre os formandos e esta, muitas vezes, desencadeia as aprendizagens mais enriquecedoras. No entanto, deve existir um controlo sobre essa relação dentro das sessões de formação, para evitar que a distração seja uma condicionante.

Neste contexto, a amizade ganha força no campo das aprendizagens, por tornar mais frequente os momentos de cooperação e interajuda. Embora que, quando existe descontrolo nesta área, o conflito ganha espaço, não prejudicando de todo a aprendizagem, pois este é também um meio importante para a equipa funcionar.

X1 – “A amizade é muito importante na aprendizagem dos formandos...haaa... nota-se, verifica-se no terreno essa importância. E nota-se quando isso não acontece também.”

X3 – “é importante sim... eles têm de aprender, porque ao longo da vida a gente não vai ter alguém que resolva os nossos conflitos e os nossos problemas.”

5.2.2. Grupos heterogéneos na aprendizagem

Segundo a opinião do grupo de *formandos*, existe uma dificuldade de adaptação ao grupo quando as pessoas e respetivas perspetivas que o constituem são diferentes. Muitos afirmam que a principal causa disso é a idade.

B2 – “É o ambiente, talvez seja isso a minha grande dificuldade que eu ainda não percebi... adaptar-me bem... Uma parte eu tento ser maduro, outra parte eu tento ser...”

J10 – “os adultos são muito sérios, com os da minha idade sempre posso brincar um bocadinho e não levam a mal.”

E aqui as *formadoras* contra-argumentam, explicando a importância de todos serem diferentes e conseguirem aprender todos uns com os outros. Porque no mercado de

trabalho é isso que vai acontecer e todos têm de se adaptar para conseguirem trabalhar com todos. Para atingir estes propósitos, a aprendizagem cooperativa apresenta-se como uma metodologia viável (Scheibel, Silveira, Resende, & Júnior, 2009, p.75).

X3 – “chego a dizer: "Filhos olha, temos cinco dedos numa mão e nenhum deles é igual por isso é nós temos de nos adaptar, temos que saber lidar com eles todos e vocês a mesma coisa, não gosto deste ou daquele, paciência. Olha, eu também não vos posso obrigar a gostar, não é?”

X5 – “Eu pessoalmente, tento sempre que a relação entre jovens e adultos, seja sempre positiva (...) Eu tento que o grupo forme sempre aqui, no espaço, uma família, para que eles alcancem o futuro na aprendizagem.”

Segundo as *formadoras*, muitas vezes os problemas de adaptação surgem pela falta de capacidade dos *formandos* em esquecer os problemas pessoais no contexto da formação. E aqui, as *formadoras* é que se têm de adaptar ao grupo, alertando-o para a importância de se focalizarem primeiro no trabalho/tarefa que estão a realizar e, num momento mais propício a tal, poderem falar sobre o que o/a estava a incomodar.

X3 – “por vezes não tem a ver com a área, tem a ver com os problemas pessoais” (...) “nós é que nos temos de adaptar a eles, não são eles a nós, nós estamos em função deles.”

5.3. Cooperação e conflito no ambiente de ensino/aprendizagem

5.3.1. Aprendizagem colaborativa

Na perspetiva das *formadoras*, os grupos heterogéneos, em contexto de ensino profissional, revelam-se como um aspeto bastante positivo na aprendizagem de ambas as partes.

X2 – “... quer com um tipo de população quer com o outro, eu acho que nós aprendemos muito.”

As *formadoras* sentem necessidade de aprender mais sobre cada indivíduo e os *formandos* esforçam-se mais em compreender o outro, na tentativa de se relacionar. O colega é visto como um elemento fundamental no processo de ensino-

aprendizagem, pois parte-se do pressuposto de que o conhecimento é construído coletivamente, e não isoladamente (Vygotsky, 1994, p. 342).

X4 - “aqui tenho vários grupos etários ... entreajudam-se, há espírito de equipa, há espírito de equipa sim. Aprendem juntos.”

A1 - “correu super bem, houve um excelente trabalho entre a parte da cozinha e os empregados de mesa”

De notar ainda que, na aprendizagem colaborativa, o formando mais velho, ou o que tem mais tempo de curso, apresenta maior aptidão e disposição para ajudar o formando mais novo, do que o inverso.

X5 - “Aqui observa-se um pouco mais, aqui o mais velho dar mais interajuda aos mais novos, aos mais novos.”

X3 - “ou que está há mais anos na formação, tentar ajudar o que entrou e que está mais recente na formação.”

No entanto, num ambiente onde se apresentam características tão distintas, existem situações de conflito *entre os formandos*.

Curioso é também verificar que o conflito desenvolve-se *entre formandos e formadores*, especialmente nos *formandos adultos*, que nunca foram liderados por ninguém, onde a recusa em obedecer a ordens ou instruções se torna mais constante.

X4 - “ele até aqui ainda não estava muito habituado a ser dirigido por alguém ou ainda por cima uma mulher, e há recusas de trabalho e às vezes aí gera-se algum conflito.”

5.3.2. Estratégia de resolução dos conflitos

A estratégia de resolução de conflitos, aplicada pelo grupo de *formadoras*, varia conforme a índole da situação. Se o conflito for de cariz pessoal, a formadora é a mediadora, intervindo só quando se verifica um descontrolo entre os formandos.

X3 - “(...) digamos que sou ali tipo mediadora, não resolvo, sou mediadora.”

X4 – “há que ter em atenção à forma como falo, como repreendo, pronto, mas respeito há sempre.”

Já se o conflito for de cariz profissional as *formadoras*, adotando também a postura de mediadoras, dão privilégio ao diálogo e ao debate, permitindo um meio enriquecedor de troca de perspetivas. Segundo Libâneo (1994, p.88), o binómio ensino-aprendizagem constrói-se pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, onde o formador adota um perfil de mediador na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo.

X4 – “Basicamente o diálogo, essencialmente isso... debater.”

Na perspetiva dos *formandos*, apesar de concordarem com a existência do diálogo e o debate no âmbito das aprendizagens, quando o conflito é de cariz pessoal torna-se mais benéfico poder sair do ambiente de conflito e voltar para a formação com mais calma.

L12 – “Às vezes tenho de ir dar uma volta e fico melhor. Tenho de apanhar ar.”

É consensual entre o grupo de *formadoras* que não existe uma faixa etária onde se verifique mais a existência do conflito. A origem do conflito não é devido à idade, mas sim à situação em si. Como são pessoas que transportam consigo vidas muito complicadas e como todos se conhecem muito bem, há a tendência de pegar nesses assuntos e atingir pessoalmente o colega.

X3 – “(...) às vezes os mesmos problemas dos jovens, quando ia a ver eram os mesmos problemas desses. Por isso a idade aqui não quer dizer, não...”

O grupo de *formandos* não se sente com disponibilidade para falar abertamente sobre o conflito e quando mostram essa predisposição, apresentam sempre a sua versão em que ele próprio é a vítima, nunca o “conflituoso”. Segundo a perspetiva das *formadoras*, eles tentam constantemente colocar um risco na sua baixa autoestima e fraco autoconhecimento, construindo a oportunidade de mudarem/transformarem a sua realidade.

X2 – “ (...) possuem uma autoestima baixa, e tentam sempre mostrar que não têm culpa.”

F6 – “Não. Eu? Eu não. Eu nunca me chateio.”

J10 – “Não, não. Isso quase nunca acontece e eu calo-me para evitar chatices.”

K11 – “Depende dos dias, às vezes só querem arranjar confusões e eu não gosto nada de discutir...”

No geral, é através destes imprevistos, porque a existência de um conflito nunca é adivinhada, que o profissional se consegue desenvolver em função das características do grupo, mesmo que estas se vão modificando com o decorrer do tempo. Pois se o profissional se conseguir adaptar perante novas situações, significa que as suas metodologias estão a evoluir e a diversificar-se (Engberg, 1995, p.126).

5.4. Metodologias de ensino/aprendizagem

Segundo o Guia Organizativo da Formação Profissional e Certificação de Pessoas com Deficiências e Incapacidades IIEFP (2014, p. 17-20), os métodos de ensino privilegiados no âmbito do ensino profissional são o **ativo** (método em que o formando é participante ativo no processo de aprendizagem e em que o formador tem, fundamentalmente, um papel de animador e dinamizador), **interrogativo** (método que consiste na formulação de questões que conduzem o formando a encontrar os resultados desejados), **demonstrativo** e **expositivo** (método em que o formador desenvolve oralmente determinada temática).

Neste contexto de ensino profissional estudado, todos são usados. Tendo em consideração as características do grupo, as metodologias são adaptadas e umas são privilegiadas em função de outras.

5.4.1. Estratégias pedagógicas privilegiadas

Os formandos desmotivam mais rapidamente quando expostos a sessões prolongadas, de carácter expositivo, sendo por isso a estratégia menos privilegiada. No entanto, tanto *formandos* como *formadores* afirmam existir importância nesta estratégia para completar o processo de ensino e de aprendizagem.

X3 – “Aqueles regras, aqueles métodos (...) têm muita teórica, mas se nós não tivermos prática, a teórica, neste serviço, perde-se não é?”

E5 – “Entrevistadora: Mesmo aquilo que tu não gostas, por exemplo, às vezes estar aqui na sala com aquelas conversas sobre a cozinha, mesmo isso também te ajuda? Mesmo isso, tu não gostando tanto, tu não tiravas? (...) Entrevistado: Sim, não tirava.”

O método preferido para exemplificar como executam tarefas práticas é o método demonstrativo, praticado pelas *formadoras* quando o formando não consegue entender quais os movimentos que tem de realizar para levar determinada tarefa a cabo.

X5 – “o demonstrativo, visto que a maioria dos formandos, com um défice intelectual e uma situação de risco de inclusão, eles necessitam de uma palavra muito importante, o saber-fazer (...) estão a adquirir as suas capacidades e competências mais facilmente.”

D4 – “Pega na minha mão e ajuda-me, outras vezes com a mão dela, para eu ver como se faz. (...) Entrevistadora: Essa estratégia ajuda-te? (...) Entrevistado: Sim sim, muito.”

O método interrogativo é utilizado mais esporadicamente, quando existe a necessidade de o formando relembrar determinado conteúdo teórico explicado numa sessão formativa anterior. Algumas formadoras utilizam este método para conseguirem consolidar as temáticas lecionadas nas aulas teóricas, que carecem de atenção por parte dos *formandos*.

B2 – “Eu gosto das pessoas que me metem a pensar e aqui fazem-me pensar...”

Por fim, há que dar relevo ao método ativo, por ser o método mais usado pelas *formadoras* no contexto de ensino. Existe uma tentativa constante em colocar o sujeito em situações que consigam aprender por índole própria, que construam alguma autonomia na construção dos seus conhecimentos.

Por sua vez, os formandos concordam ser o método que mais aprendizagens traz por se apresentar como o mais prático.

X3 – “então uso muito mais o ativo (...) tem que ser mesmo muito muito ativo.”

E5 – “Gosto mais de estar lá porque gosto mais de estar sempre me a mexer. Não gosto de estar muito parado (...) Entrevistadora: e isso faz com que tu aprendas melhor? (...) Entrevistado: Sim.”

No entanto, há que mencionar que os métodos enunciados nunca são usados independentemente uns dos outros. Por norma, as *formadoras* recorrem a eles no seu conjunto para coexistir uma maior consolidação de aprendizagens teóricas adquiridas pelos formandos.

X3 – “uso muito mais o ativo, mas ao mesmo tempo eu vou falando com eles, eu vou conversando com eles... vou dizendo: "olhe, aquela aula que nós demos..."”

F6 – “ela vai falando do que demos nas aulas anteriores para percebermos bem... e tenho sempre a oportunidade de descobrir, e inventar um bocadinho para descobrir...”

5.4.2. Estratégias improvisadas

Muitas vezes, essas estratégias pedagógicas não são suficientes. É necessário existir uma adaptação das formadoras em função das necessidades do grupo ou perante situações que não estavam previstas, para que na resolução de uma problemática, as soluções não se estagnem somente à prática dos métodos ativo, interrogativo, demonstrativo ou expositivo.

Um exemplo: se *os formandos* não compreenderem quais as responsabilidades que uma formadora tem para com o seu grupo e se a formadora já esgotou as possibilidades existentes de explicitação das mesmas, através das metodologias mais usadas, surge contexto para as adaptações metodológicas. Neste exemplo, a formadora criou uma dinâmica quotidiana, onde todos os dias um formando teria de desempenhar o papel de líder da formadora.

E foi uma estratégia com bastante sucesso, porque *os formandos* ao experienciarem as mesmas situações que *a formadora* experiencia, conseguiram perceber quais são as dificuldades em tomar decisões e em atribuir tarefas aos colegas, reconhecendo a estratégia aplicada como útil para essa perceção.

X3 – “É assim, esta situação de os por a liderar (...), ser responsável em liderar, (...) tem sido um exemplo de estratégia de improviso. No primeiro dia a coisa correu menos bem, no segundo a coisa já correu melhor. Porquê? Porque eles foram observando, como é que o outro agia e interagía com eles e a maneira como é que ele falava com eles. E a um certo consciente eles começavam a pensar "Bolas, amanhã serei eu" (risos) (...) no segundo dia, a coisa já correu melhor e até certas situações que aconteceram, no primeiro dia, já não aconteceram no segundo, porque se calhar o jovem que ficou no segundo dia foi esperto e observou o colega na véspera e observou a maneira como é que ele se dirigia aos colegas, até o próprio dirigir-se aos colegas já foi diferente (risos). Como quem diz, tu usaste este método, se calhar se eu usar este eu vou obter melhores resultados, e aqui foi também uma surpresa.”

B2 – “Ela é muito flexível, muito muito muito flexível.”

J10 – “Ela é muito flexível. Muito preocupada connosco...”

5.4.3. Atitude polivalente

Atualmente, a polivalência organizacional apresenta-se como a uma estratégia do mercado de trabalho, onde a competitividade depende não só das novas tecnologias, mas principalmente das capacidades especificamente humanas (Kóvacs, 2005, p. 177).

É necessário que o grupo de pessoas com défice intelectual desenvolva estas capacidades a par com a evolução da sociedade e existe um esforço por parte das *formadoras* em estimular o desenvolvimento desta competência nos *formandos*, pois ambos os grupos concordam poder ser uma mais-valia para manter um futuro emprego.

X3 – “(...) não é só mesmo o servir à mesa, isso era antigamente né? (...) aliás o empregado de mesa tem de ser polivalente, se for necessário ir para a cozinha, vai, é o que acontece muitas vezes.”

B2 – “É a ambição de tar a ir atrás a... temos brilho, temos gosto. Temos de mostrar este brilho e este gosto para as outras pessoas, mas se não temos competências para isso, mais vale a pena pensar "talvez um dia..." e tentar sempre melhorar todos os dias, saber fazer muitas coisas.”

5.4.4. Apoio individualizado e aprendizagem indiferenciada

Frequentemente, as *formadoras* têm a necessidade de organizar sessões específicas destinadas aos formandos mais jovens. É urgente trabalhar a área do saber-ser, trabalhando com eles as atitudes corretas, os valores da responsabilidade e assiduidade e mesmo o vocabulário utilizado em contexto de trabalho.

Pela razão de o grupo de *formandos* aprender de forma indiferenciada, outras *formadoras* sentem também esta necessidade de prestar um apoio individualizado, na medida em que há um ritmo de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos que é mais fácil e mais rápido para uns que para outros.

De acordo com Zabala (1998, p. 34) “as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes (...) a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um e as aprendizagens adquiridas são sempre singulares e pessoais.”

X5 – “existe alguma necessidade, não quer dizer que seja forçosamente, de organizar sessões para os mais jovens (...) temos de trabalhar com esta faixa etária mais o domínio afetivo, o saber-ser (...) focando muito a postura, a responsabilidade, a assiduidade, a pontualidade.”

X4 – “é a aprendizagem indiferenciada (...) se calhar tenho que insistir mais e explicar como é que se faz a um do que a outro.”

X2 – “são públicos diferentes e, portanto, a nossa postura também é diferente.”

X3 – “ (...) então as metodologias variam de pessoa para pessoa. (...) de pessoa para pessoa.”

5.5. Processo de Avaliação das aprendizagens

Segundo o IEFP (2014) existe uma obrigatoriedade anual de preenchimento de grelhas de avaliação por formando. Embora as *formadoras* possam usar instrumentos mais formais de avaliação, como testes e trabalhos de grupo, segundo as suas perspetivas, o método da **observação direta** é o mais autêntico e mais justo na concretização deste processo avaliativo, na medida em que é impossível recorrer-se a

um método tradicional de avaliação, devido às fracas competências dos formandos nos níveis da leitura e escrita.

As *formadoras* defendem a ideia de ser importante que este processo de avaliação se realize de forma individualizada, visto que o grupo de formandos é constituído por pessoas com competências distintas, adquiridas em ritmos diferentes (aprendizagem indiferenciada).

Correia (2003b, p.19) recomenda que tal observação/avaliação do formando e do seu contexto de aprendizagem deva servir para “identificar as suas competências, de forma a aumentar-lhe a possibilidade de sucesso no decorrer das aprendizagens, nunca com o fim de o rotular para o segregar”.

Mesmo no momento de *feedback*, o processo avaliativo deve ser individualizado, não deixando a hipótese de os formandos se compararem entre si, comportamento apontado como frequente, pelas *formadoras*.

X1 – “anualmente elas têm umas grelhas, têm os objetivos, têm os conteúdos, têm de por se são alcançados se não são e como foram observados, se foi trabalho de grupo, se foi por observação, que é o grande grosso aqui, se foi mais com testes de avaliação, se foi com outro tipo de estratégia. (...) É muito centrada aí, como é que faz, sabe fazer, não sabe fazer (...) porque de facto nós aqui não podemos recorrer aqui a um método muito tradicional, assente na escrita e na leitura, de fazer testes, memorizar, porque de facto aí é que está o compromisso deles.”

X4 – “Observação, acima de tudo é a observação.”

X3 – “essa avaliação não a faço com eles todos, faço com um individualmente. (...) e eu estou a observar, ando sempre com um papelinho no bolso, ando sempre assim. E eu vou, realizou, não realizou, se foi com dificuldade, sem dificuldade, tudo isso por observação. (...) Se eu puser os quatro todos, claro que quem entrou há menos tempo vai copiar pelos outros não é? Acho que aí a avaliação não seria a mais correta não é? (...) Até porque eles depois fazem termos de comparação entre eles.”

A1 – “correu super bem fomos elogiados, porque às vezes há colegas que menos fazem, menos querem fazer.”

5.6. Fatores internos/externos à aprendizagem dos formandos

Na perspetiva das *formadoras* o Centro é composto por formandos com um passado muito pesado, pessoas emocionalmente fragilizadas que não conseguem arranjar soluções, de forma autónoma, para os seus problemas, para as condicionantes da vida a que todo o ser humano está sujeito.

Neste sentido, é uma constante os formandos levarem os seus problemas pessoais para as sessões de formação, destabilizando-as. Ambos os grupos concordam ser uma realidade incomodativa, pois muitas vezes esses sentimentos de frustração, no contexto de aula, influenciam o decorrer da mesma, bem como os restantes formandos.

X4 – “Influencia, sim influencia. O ritmo de trabalho e atenção deles é completamente diferente.”

X2 – “temos população que já teve um passado muito, muito pesado. E são pessoas que estão muito fragilizadas (...) têm muita muita dificuldade em conseguir lidar com as contrariedades da vida.”

C3 – “Não, há fases, há pessoas que prontos, tão mal dispostos e isso, mas os problemas é sempre deixados para trás. Eu por mim faço isso. Eu estou aqui e os meus problemas estão lá fora. Mas há pessoas que não sabem distinguir isso e então, às vezes, enervam-se com qualquer coisinha que se lhe diga, e aquelas coisas, às vezes, podem ferver.”

G7 – “Ai, sempre com os seus problemas, com a mania de estarem mal sempre mal, e isso às vezes deixa-me um bocado chateado, porque eu não faço isso. Tenho de ter cuidado com as amizades que vou fazer.”

5.6.1. Fatores Internos

5.6.1.1. Aulas teóricas

Um dos fatores internos que influencia negativamente as aprendizagens dos formandos são as aulas teóricas, que segundo os *formandos* e as *formadoras* desmotivam e acabam por dispersar a atenção dos formandos. No entanto, ambos os grupos as consideram necessárias para o desenvolvimento do processo

ensino/aprendizagem, como analisado anteriormente, no ponto 5.4.1. O problema reside no tempo que se dedica a estas aulas, sendo que 2 horas já é considerado em demasia.

C3 – “Porque na sala não, prontos, uma pessoa está aqui muito tempo, eu, eu falo por mim, eu não gosto de estar muito tempo sentado, fechado numa sala, gosto de me mexer porque eu sou muito ativo e então prefiro tar na cozinha a mexer-me de um lado para o outro, a fazer o que a stôra manda, prontos.”

X3 – “Olhe é assim eu estar numa sala a dar-lhes muita teórica (...) eles cansam-se.”

D4 – “Se eu estiver aqui duas horas, eu começo-me a aborrecer, não é como quando vou para as noites, começo a ficar tipo maluco tá a ver?”

5.6.1.2. Aprendizagem por etapas

Segundo a perspectiva das *formadoras* existe um fator positivo que influencia positivamente as aprendizagens dos formandos, importante de se referir. Quando estes ultrapassam pequenas etapas na aprendizagem, ficam motivados a aprender mais, sendo considerado um fator sujeito a estimulação.

Moreira (2012, p. 20) explica que através de sucessivas interações com o objeto de aprendizagem, o sujeito vai, de forma progressiva, adquirindo novos significados, e esses servirão de ancoradouro para novas aprendizagens consideradas significativas.

X3 – “pra mim é uma vitória saber que o jovem que não sabia pegar, ou que não sabia tirar um café, ao fim de um dia tirar 20 ou 30 cafés e, no outro dia, já não precisar da minha ajuda nem para rodar o manípulo nem para ver a quantidade, é saber se é o cheio, se é o pingado, se é chávena aquecida se não é, se é sem ponta se é com ponta, para mim é ótimo.”

X2 – “ver o esforço diário que... que estes jovens fazem para aprenderem qualquer coisa, coisas que para nós são mecânicas e nós nem sequer nos lembramos como as aprendemos, porque fizemos essas aprendizagens com 2/3 anos.”

5.6.2. Fatores Externos

Segundo os *formandos* as principais dificuldades que sentem no Centro são a difícil adaptação à rotina, na medida em que sentem dificuldades em acompanhar os horários das aulas que iniciam às 8h00, bem como o ritmo de trabalho esperado. Em consequência destes fatores, os *formandos* faltam para ficar a dormir, são pouco pontuais ou adormecem nas aulas.

5.6.2.1. Famílias

O fator é considerado externo, na medida em que, segundo as *formadoras*, as famílias apresentam-se como um modelo para o formando e famílias que não valorizam o trabalho, que não valorizam o emprego, acabam por não ajudar o formando a encarar a rotina normal de um dia de trabalho. Portanto, não existindo famílias que não funcionam como um modelo, a rotina e as aprendizagens dos formandos ficam comprometidas (Simionato, 2010, p. 58).

X1 – “(...) são sobretudo os externos, o próprio peso da família. Não é de todas, atenção, é algumas (...) há aquelas que funcionam como modelo que não valoriza o trabalho, que não valoriza o emprego.”

(...) “Os pais ficam de manhã a dormir, o garoto sai para fazer formação, quer dizer isto funciona logo como ...a modelação.”

(...) “não somos nós em 3 anos que mudamos um valor, né? Aquele valor que está lá enraizado e que é difícil de o modificar.”

5.6.2.2. Vida amorosa

A afetividade é o grande “ponto de motivação” na vida do grupo de *formandos*, no sentido em que sentem necessidade de afeição e de elevar a sua autoestima, e quando encontram um relacionamento que os preencha, colocam essa relação no centro de todos os outros acontecimentos da sua vida, inclusive a formação, prejudicando-a no que concerne às aprendizagens.

Quando a relação termina, acontecimento mais frequente, as *formadoras* afirmam ser um fator que condiciona as aprendizagens, no sentido em que o formando fica mais alheio ao que está a acontecer à sua volta, com o pensamento mais distante.

A1 – “Sim, falto quando tenho uma chatice ou com a namorada, ou quando me sinto em baixo, que a minha vida não está bem, e eu não sei o que fazer.”

X3 – “Ter alguém que lhes dê atenção, pode destabilizar (...) então trazem para ali o problema e às vezes até ficam um bocado alheios, ficam lá no mundo deles e, às vezes, é preciso chegar lá ao pé deles e dizer "Filho, então?" ... "Ah, sabe, ontem ou hoje de manhã, a minha mulher tá doente.”

5.6.2.3. Uso de tecnologias pessoais

As opiniões dos dois grupos de análise divergem. Segundo as *formadoras*, durante as sessões de formação, existe um abuso no uso dos telemóveis para ouvir música e mandar mensagens, ou mesmo ir ao facebook, prejudicando a atenção dos formandos. Estes, por sua vez, afirmam que ouvir música no decorrer de uma sessão de formação os estimula na concentração.

X3- “O uso do telemóvel... ah! às vezes é o alheamento do que está à volta, falamos três vezes para eles, não ouvem (...) influencia sim, e muito. Mas acontece mais nas teóricas, e aí eu começo a perceber que já se estão a aborrecer.”

K11 – “A música ajuda-me. A stôra não acha, e eu tento esconder, mas é verdade.”

“A música sempre esteve presente na vida dos seres humanos, (...) ela também favorece a socialização dos formandos, além de despertar neles o senso de criação e recreação” (Faria, 2001, p. 24).

5.6.2.4. Situações de alcoolismo e consumo de outras drogas

As situações consideradas de maior impacto sobre as aprendizagens dos formandos, segundo as *formadoras*, são as de alcoolismo e de consumo de outras drogas. Em situações mais complexas, as *formadoras* costumam falar entre si e perceber se existem metodologias adaptadas para contornar uma situação, que implique uma recaída do formando e este não consiga sair. Os casos de maior gravidade são acompanhados pela psicóloga e assistente social, ou mesmo por Centros Especializados.

X2 – “Faltam, desaparecem, metem-se nos copos, fumam umas ganzas”

X4- “em situações mais complicadas o que eu tenho a fazer é comunicar ao resto da equipa (...) e em conjunto tentar ver o que é que se poderá fazer por essa pessoa (...) o que é que está a falhar, onde é que é preciso intervir, isto é um trabalho em conjunto, pronto.”

X5 – “Porque detrás disto tudo há comportamento de drogas, hmmm, comportamentos menos adequados, que não, vai travar muitas das vezes a aprendizagem.”

A escassa literatura relacionada com os problemas das pessoas com deficiência intelectual e o álcool sugere que uma pessoa com deficiência intelectual consome bebidas alcoólicas para se conseguir "encaixar " com o resto do mundo (Selan, 1981).

5.6.3. Estratégia usada

Apesar de cada caso ser analisado e resolvido individualmente, nesta área de análise, as *formadoras* sublinham novamente a ideia de se estabelecer uma relação de empatia com os formandos. Isto é, esta estratégia (apresentada anteriormente) não deve ser aplicada apenas para proporcionar positivamente a aprendizagem, mas também para estagnar possíveis fatores que a possam condicionar. Se o formando estiver com uma recaída, é importante as formadoras conversarem com ele, e numa atitude de colega, ajudá-lo a encontrar os meios que pode utilizar para dar a volta às contrariedades da sua vida.

Paulo Freire (2003, p. 78) apresenta o **diálogo** como condição essencial para a formação da consciência crítica, construída na relação "entre sujeitos mediatizados pelo mundo". Concordando com esta perspetiva, os *formandos* consideram esta atitude motivadora o suficiente para regressarem aos objetivos traçados inicialmente.

X1 –“É caso a caso, nunca nada, não existe uma receita (...) tem que haver uma estratégia muito individual, cada caso tem que ser estudado e tentar perceber o que é que está ali a dificultar, se pode ser removido, se não pode, como é que pode ser alterado. Portanto, é mesmo visto caso a caso.”

X2 – “Opa... agora o que é curioso, mesmo quando eles se metem de uma maneira geral... eu continuo a dizer que é fundamental a confiança recíproca que é preciso

estabelecer com esta população. Mesmo que eles andem por caminhos menos próprios, chamemos-lhe assim, durante uns tempos, são raros são raros os que não nos vêm cá novamente.”

Expressando a verdadeira essência da estratégia, Cunha (2008), poeticamente, expressa que “a escola é uma árvore. A árvore é alimentada e alimenta. Abriga e ensina aos passantes a sua sombra. Sustenta os que se aconchegam e fazem seus ninhos e, como pássaros, prepara ali uma nova geração para voar” (Cunha, 2008, p. 31).

5.7. Perspetivas Futuras

5.7.1. Inclusão socioprofissional

Segundo as *formadoras*, a própria missão da instituição prevê a inclusão dos formandos na sociedade, na medida em que a formação, enquanto estratégia, é em si uma valência de inserção profissional.

As formações acontecem em contextos comunitários, permitindo o contacto dos formandos com a sociedade, através da oferta de vários serviços. Estas “permitem a aquisição e/ou o reforço de competências – profissionais, pessoais, sociais e relacionais - potenciadoras da sua integração no mercado de trabalho” (IEFP, 2014, p. 9).

X1 – “Ou seja, nós na formação temos por objetivo prepará-los para os inserir em mercado aberto de trabalho.” (...) “é mesmo para promover esta inserção, a habituá-los a estar na comunidade, que é lá que eles têm que estar. Têm que explorar, e estar a conhecer a comunidade. Daí fazerem-se imensas visitas de estudo e daí que muitas das ações funcionem logo diretamente.”

Tendo em linha de análise a perspetiva dos *formandos*, efetivamente, as sessões de formação auxiliam na compreensão e prática das competências que necessitam de ter para conseguirem ser integrados no mercado de trabalho.

B2 – “sim eles têm uma competência aqui que é... é a parte teórica que, em que aprendes mais ou menos como é que temos de lidar com o mercado, como é que devemos entrar no

mercado, como é que devemos ter postura adequada em frente a uma pessoa, mesmo numa entrevista, tal como o seu caso. Não talvez como aqui a traçar a perna e a coçar o nariz (risos), mas ... e às vezes desviar mesmo o olhar quando não deve ser.”

C3 – “Porque aqui aprendemos a ... tornamo-nos, como é que eu hei-de dizer ... adultos. Né? E a postura que a gente tem que ter no local de trabalho, trabalhar em condições...”

5.7.2. Estágio

O grupo das *formadoras* considera que o estágio é a fase mais importante para o formando treinar e promover a sua inserção no mercado de trabalho, na medida em que é a fase que os formandos dedicam 1200 horas (IEFP, 2014), consideradas pelas *formadoras* uma boa quantidade de tempo, a treinar as suas competências de forma intensiva.

Muitos *formandos* veem esta fase como uma mais-valia, na medida em que podem fazer tudo a que têm alcance para conseguirem conquistar um emprego no local onde estagiarem. Como já viram isso a acontecer com os seus colegas, entendem que se derem o seu melhor também são capazes.

X1 – “E depois há todo o trabalho, porque é que no contexto desta formação eles não têm 120 horas de estágio, têm 1200 horas. Isto porquê? Porque esta fase é uma essencial para eles se inserirem no mercado aberto, para os treinar e para promover a inserção deles em mercado aberto.”

C3 – “Porque é assim, eles aqui arranjam estágio. Se alguns gostarem do nosso trabalho, a gente fica, e então vou tentar fazer tudo por tudo para ficar.”

F6 – “Aprende-se melhor lá fora que cá dentro.”

A1 – “Gostava de ficar no local de estágio como funcionário a trabalhar.”

5.7.3. Concretização de sonhos

As perspetivas futuras, das *formadoras*, apresentam-se pelo melhorar as respostas dadas às necessidades dos formandos. Através das conversas entre formador e formando e da construção dos Planos de Desenvolvimento Individual, é possível

identificarem-se os sonhos que cada formando ambiciona, sendo o objetivo da equipa formativa que eles os consigam realizar.

Os cursos de formação que existem no Centro também não existem por acaso: foram sempre criados conforme as necessidades dos próprios jovens e das famílias, definidos como um micro desenvolvimento local e comunitário.

Os *formandos* consideram que já conseguiram concretizar os sonhos que ambicionavam atingir, outros ainda estão por atingir, mas na realidade esse é que é o verdadeiro desafio que eles apresentam como importante.

X2 – “daí ser extremamente importante os planos de desenvolvimento individual. Porque por aí conseguimos perceber quais são os sonhos deles e acho que é nossa obrigação contribuir para que eles consigam realizá-los e atingi-los, estou a falar a sério.” (...) E as diversas direções com quem eu já trabalhei aqui na associação, todas elas tiveram sempre em mente isto: criar serviços, os serviços que neste momento a associação tem não foram criados por acaso, foram sempre criados tendo por base necessidades dos próprios jovens e das famílias. Nunca nada nesta casa nasceu por acaso, nos quase 30 anos que eu cá estou. E portanto, ela não tinha muitos anos de existência, 45 anos este ano, portanto.”

X1 – “os cursos que existem surgiram pelas necessidades das pessoas... digamos que como uma micro construção local comunitária”.

B2 – “No outro dia eu comecei a ficar emocionado, porque eu comecei a perceber o que realmente eu tou aqui a fazer.” (...) “Talvez um jovem empresário, mas não sonhar assim tão longe... sempre com os pés na terra.”

5.7.4. O Estado

Na perspetiva das *formadoras*, o Estado é o financiador e regulador jurídico desta comunidade. No entanto, existe uma opinião conjunta, quando o descrevem como um incumpridor da lei que está contemplada, como é exemplo a não admissão das pessoas com deficiência nos serviços estatais, com as cotas por preencher.

X1 – “eles são financiadores e reguladores, com é óbvio. São financiadores e reguladores e de alguma forma, já é isso que fazem.”

X2 – “O Estado nesse aspeto é dos maiores incumpridores. A nível estatal, por lei, há cotas, há cotas para a admissão de pessoas com deficiência”

No entanto, as *formadoras* apontam como mais preocupante a fraca sensibilização social para com esta comunidade. Apesar de este aspeto ter evoluído muito com o decorrer dos anos, ainda se sente a discriminação e o olhar de desdém, quer ao nível empresarial como ao nível social.

X2 – “embora eu ache que já não exista tantos disparates como havia há 25 anos atrás, nós quase não podemos sair com o jovem (...) aquilo criava-se o pânico quase, é verdade. Ainda há muito este tipo de necessidade de sensibilização à comunidade e aos serviços de uma aceitação plena de integração de estes jovens. Muitas vezes, eles até aceitam estes jovens para ir frequentar as aulas do rancho, por exemplo, pronto muitas vezes por pena, e não porque acham que a pessoa tem direito. Portanto aqui acho que devíamos dar um salto, a sociedade em geral. Mas mesmo esses são capazes de fechar os olhos e deixarem o menino participar nos ensaios do rancho, mas depois quando há saídas eles já não podem ir, estás a perceber?”

Já na perspetiva dos *formandos*, o Estado é o órgão que financia as suas bolsas mensais, que apesar de apresentarem valores económicos muito baixos, ajudam na sua sobrevivência ou mesmo na sua vida social, tornando-a mais equilibrada. Reconhecem também que são incumpridores, na medida em que esse dinheiro vem sempre tardio, não existe um cumprimento de prazos nesse pagamento (Decreto-Lei n.º 108/2015).

A1 – “o dinheiro também me ajuda muito, porque eu estou num quarto, pago renda, 150, depois tenho de pagar a água, luz, gás. Estou num quarto, só que as despesas são à parte e o que eu ganho não dá...”

5.7.5. Preocupações futuras: envelhecimento da população e tempos de lazer

A nível futuro, alguns dos entrevistados do grupo das *formadoras* mostraram ter algumas preocupações relacionadas com o envelhecimento da população e a inexistência de tempos de lazer dos formandos, dando especial enfoque a este segundo ponto, explicando que as pessoas com défice intelectual não presenciam o lazer no seu processo de desenvolvimento humano.

X2 – “(...) no envelhecimento desta população, o que é que vamos fazer com eles, que tipo de trabalho lhes vamos oferecer, que tipo de respostas é que lhes vamos oferecer? ... Essa preocupa-me. Depois preocupa-me o facto de muitos deles pelo próprio envelhecimento estarem a desenvolver outras patologias associadas, e aí acho que ainda temos muito que aprender. (...) Outra preocupação, para mim de mais rápida resolução que é muito a ocupação destes jovens, os tempos livres. Acho que é, há uma grande dificuldade em ocupar estes jovens nos seus tempos livres, ou seja (...) eles estão aqui, na formação, saem daqui e o que fazem em casa? Enquanto tu és capaz de ir dar uma volta a um centro comercial ou até praticas um desporto tens o teu grupo de amigos com quem saís um bocadinho à noite e vais ao cinema, este tipo de jovens não faz isso, portanto, a vida deles, tirando, lá está as atividades organizadas e estruturadas pelas instituições, a vida deles acaba por ser resumida a isto.”

H8 – “Em casa, não há nada para eu fazer.”

Evidenciando a sua importância, o lazer recebeu várias definições e conceitos, onde Menoia (2000, p. 10) afirma que o lazer constitui-se para Marx como “(...) o espaço que possibilita o desenvolvimento humano”, para Proudhon, “(...) é o tempo que permite as composições livres”. Comte define-o como “(...) uma possibilidade de desenvolver a astronomia popular”, e Auge como “(...) distrações, ocupações às quais podemos nos entregar de espontânea vontade, durante o tempo não ocupado pelo trabalho comum.”

5.7.6. Metas

As principais metas apresentadas pelo grupo das *formadoras* relacionam-se com os formandos conseguirem integrar-se no mercado de trabalho, através das competências que adquiriram, para conseguirem ter um salário e construir uma vida onde estejam incluídos nos níveis social e profissional.

Os *formandos* vão ao encontro destas metas, quando argumentam que pretendem melhorar comportamentos, estudar e treinar competências, terminar o 9.º ano de escolaridade com um diploma e muitos, apenas para se sentirem úteis.

De notar que existe algum tipo de discrepância no discurso entre os dois grupos neste tópico, na medida em que o grupo de formandos tem menos ceticismo, apresentando

“mais garra” no discurso quando afirmam serem capazes de uma inclusão no mercado de trabalho, em comparação com o grupo das formadoras.

X3 – “Para mim seria sempre gratificante quando estes jovens acabassem o curso, lá está, dizer assim: tiveram 3 ou 4 anos comigo e agora têm um local de trabalho, têm trabalho para fazer ou têm estágio para fazer, acho que era o mais gratificante, para mim.”

A1 – “Vou tentar melhorar o meu comportamento, a minha maneira de estar na sala, tar atento, não faltar...”

B2 – “Não desistir. Não deitar a baixo, não deitar os braços a baixo a qualquer momento.”

C3 – “Dar o meu máximo (resposta imediata). Dar mesmo o meu máximo.”

G7 – “Estudar, sem dúvida, estudar. Estudar, trabalhar, estudar, trabalhar.”

X4 – “Hoje em dia é mais difícil essa integração porque até para o cidadão dito normal é difícil e para quem tem bastantes habilitações muito mais é, para esta população, de que forma é que se... pronto onde é que se mete tudo isso?”

5.8. Motivações

5.8.1. Ganhos mínimos na aprendizagem

Segundo as *formadoras* aquilo que se torna mais gratificante no dia-a-dia tem a ver com as aprendizagens que os formandos vão adquirindo na formação. Aprendizagens como comer com faca e garfo ou apertar um botão conquistam a gratificação das formadoras.

“X2 – “São muitas vezes essas pequeninas coisas e isso é, haaa..., (...) é realmente valorizar essas coisas muito pequeninas, são estes ganhos, às vezes são coisinhas minúsculas. E isso foi uma aprendizagem que eu fiz, de uma maneira geral, a maior parte das pessoas não valoriza e acho que quem trabalha nestas áreas deve ver isto como uma aprendizagem que se deve fazer, por isso eu digo muitas vezes que aprendo muito com eles.”

Os *formandos* reconhecem estas aprendizagens com a mesma gratificação, afirmando que se não fossem as conversas e o entrar num contexto de partilhas pessoais com as formadoras, a motivação perder-se-ia.

Por outro lado, muitos *formandos* apontam o “ter companhia amiga” no Centro e as bolsas financiadas pelo Estado como fatores motivantes a continuar o curso de formação.

B2 – “Haaa, ajudam e estou extremamente grato e dão pela minha falta, que às vezes é mau sinal. Começo a faltar...”

L12 – “Às vezes falto, mas a companhia é o que me motiva mais a vir.”

A1 – “As bolsas são uma mais-valia também, preciso muito de dinheiro, e então tenho-me esforçado para não faltar.”

Torna-se importante analisar este tópico, na medida em que: 1) as pessoas com deficiência intelectual continuam a sublinhar a necessidade de terem mais controlo e escolha nas suas vidas para melhorarem a sua qualidade de vida (Kennedy, 1996, p. 37); 2) as pessoas com défice intelectual experienciam uma autodeterminação limitada, com poucas oportunidades para fazerem escolhas e tomarem decisões (Stancliffe & Wehmeyer, 1995, p. 319); e 3) há evidências constantes que a motivação proporciona habilidades de autodeterminação que, por sua vez, são importantes para as aprendizagens bem-sucedidas dos jovens adultos com défice intelectual (Wehmeyer & Schwartz, 1997, p. 245).

5.8.2. Desafios

Na perspetiva do grupo das *formadoras* um desafio nunca se dá por terminado, na medida em que nunca desistem de um formando quando o ritmo evolutivo das suas aprendizagens é muito lento. Há uma procura incessante de alternativas que possam ajudar o formando neste processo, há um esgotar de estratégias e estas são levada à exaustão, o formando é desafiado.

X3 – “Não! Quando eu chegar ao ponto de ficar exausta, levar o jovem à exaustão, então eu aí digo, este jovem não consegue, não vale a pena. Ou então arranjar outro método para ele conseguir, se também não funcionar...”

Os *formandos* sentem-se continuamente desafiados, concordando que o Centro lhes propicia momentos de crescimento pessoal e profissional, bem como momentos de reflexão acerca desse mesmo crescimento.

B2 – “Eu gosto das pessoas que me metem a pensar e aqui fazem-me pensar...”

5.8.2.1. Perspetivar em conjunto

Apesar da grande confiança que o grupo de formandos sente em conseguir ser incluído no mercado de trabalho, as *formadoras* consideram um desafio perspetivar com estes formandos o seu futuro. Quando as questões se afunilam, as respostas ficam mais vazias, e para se traçarem objetivos individuais é preciso perspetivar em conjunto com o formando. Então o formando é desafiado a pensar sobre si mesmo e aquilo que quer para o seu futuro.

X2 – “O que é que é mais desafiante, realmente é é... perspetivar em conjunto com estas pessoas o seu futuro. E e penso que nós enquanto técnicos acho que temos que ter uma mente muito muito aberto até para que consigamos lidar com as nossas frustrações, porque também temos muitas.”

G7 – “o que é que te motiva mais a vir para cá? (...) Saber que... Saber os meus próprios interesses.”

C3 – “Mudou sem dúvida, porque estão-me a ajudar. No início fizeram-me um papel, deram-me responsabilidades, tu tens de fazer este x de objetivos.”

5.8.2.2. Imprevistos

Para as *formadoras*, todos os dias são uma novidade, pois acontecem coisas inesperadas e completamente diferentes das situações com que já lidaram no passado. Então estas situações são um meio para a aprendizagem e adaptação constante destes profissionais, onde o desafio reside no encontrar estratégias novas para lidar com os acontecimentos.

X4 – “É o dia-a-dia no Centro (risos). É desafiante porque uma pessoa nunca sabe o que é que vai acontecer neste Centro, é é ... (risos). Hoje foi um dia mais ou menos calmo, amanhã poderá ser a desgraça, pronto.”

X1 – “O desafio é mesmo o dia-a-a-dia e temos de nos adaptar.”

5.8.2.3. Desconfiança

Quando o formando é novo no Centro, é apontado como comportamento normal o olhar com desconfiança e o medo de confiar. Nesta fase inicial é um desafio para as *formadoras* conseguirem conquistar a confiança do formando, é um trabalho árduo do qual não se desiste e, por vezes, demora imenso tempo, mas sabem que é importante para a motivação futura do formando, bem como para o seu percurso na aprendizagem.

X3 – “Isso é um desafio. E chegar a eles, às vezes chegar a eles porque muitas vezes eles chegam e olham-nos, olham com desconfiança "Mas quem é ela que está a mandar em mim?" E é um desafio.”

B2 – “Passado uma semana, não foi assim muito fácil confiar, não foi muito fácil, não! Penso que em qualquer sítio é assim, não é muito fácil.”

5.9. Frustrações

5.9.1. Negação de oportunidades

A principal frustração das *formadoras* acontece quando o formando tem uma hipótese de emprego, aquilo que sempre o motivou a conquistar, e não a aceita. As formadoras ajudam-nos a reconhecer que têm ali uma oportunidade, mas por razões não justificadas, simplesmente não querem. Torna-se frustrante, porque na realidade elas não podem fazer nada nem decidir pelos formandos, na medida em que são pessoas adultas e a responsabilidade dessas decisões deve ser deles.

X2 – “Porque é assim, uma fase em que existe tanta dificuldade de arranjar emprego, tanta dificuldade em arranjar qualquer tipo de colocação, é complicado para nós, enquanto técnicos que, à partida tentámos fazer o nosso melhor, ... temos pessoas que até tiveram hipótese de arranjar um trabalho e não querem. Talvez seja isto, aquilo que mexe mais

comigo e que que ... dá-me vontade sei lá de quê. (...) Não é que as pessoas não percebem que têm ali uma hipótese, porque as pessoas até percebem e até sabem que têm ali uma hipótese, mas depois não querem. E lidar com isto, tenho alguma dificuldade, sinceramente.”

5.9.2. Recaídas emocionais

O que em grande parte desmotiva os *formandos* são as suas próprias recaídas emocionais. Muitas vezes ficam desmotivados com tudo, inclusive com eles mesmos, pensando que já não vale mais a pena lutar.

As *formadoras* simplesmente não deixam que esses pensamentos os tomem por vencidos. Logo os contactam e conversam com eles e, na opinião dos dois grupos de estudo, é a articulação perfeita no ambiente de aprendizagem que se ambiciona.

A1 – “quando me sinto em baixo, que a minha vida não está bem, e eu não sei o que fazer.” (...) “quando eu faltava, ligavam-me sempre a perguntar porque é que eu não fui ao curso e isso tudo, ajudou-me.”

X2 – “Agora, nós tentamos dar-lhes este suporte e daí, passamos horas e horas se for preciso a conversar com eles, tentar perceber as angústias deles.”

5.10. Famílias

5.10.1. Contacto

Apesar de muitos *formandos* não terem família, existe a preferência por um contacto presencial, relativamente àqueles que têm. Quando os *formandos* já têm mais de 18 anos, as situações são resolvidas diretamente com o *formando* e, por isso, é raro o contacto com as famílias em adultos entre os 30 e 50 anos.

X1 – “o primeiro contacto é logo na entrevista de avaliação, portanto recolhemos dados junto da família, se vier.” (...) “a estratégia preferencial aqui é reunir cara a cara com as famílias pessoalmente e individualmente.”

X2 – “neste momento e atendendo ao tipo de população, nós já não contactamos tanto com as famílias. Estamos a falar de pessoas adultas de 30/40/50 anos. Lidamos diretamente com eles.”

Segundo as *formadoras*, a importância de contactar a família reside essencialmente em resolver situações consideradas mais complicadas, e objetiva-se, em conjunto, tudo aquilo que se pode fazer para ajudar o formando. No entanto, segundo a assistente social, nenhuma decisão é tomada sem o consentimento do formando, ele está presente nas reuniões e tem sempre conhecimento daquilo que está a acontecer e das medidas que estão a ser tomadas em função disso.

X2 – “nunca fazemos nada ou quase nada sem que o próprio formando esteja a par do que é que nós estamos a conversar. Maior parte deles, salvo raras exceções, estão sempre presentes nas reuniões. (...) Tentamos nunca tomar qualquer decisão sem que os jovens tenham conhecimento.”

5.10.2 Aprendizagem com a família

As *formadoras* sublinham como importante o envolvimento das famílias no desenvolvimento dos objetivos que se definem, nos Planos de Desenvolvimento Individual, para o formando, tendo em consideração a articulação necessária entre o trabalho que as formadoras desenvolvem com o formando e o trabalho que os pais desenvolvem em casa, enquanto modelos.

X2 – “para todos os jovens da instituição, nós temos que definir com eles, com a família ou alguém que eles achem que é importante, temos de fazer um plano de desenvolvimento individual, onde são definidos objetivos, onde são, onde tentamos perceber quais são as expectativas deles, onde e que nós entramos nesse processo, na realização desses sumos, digamos assim.”

X5 – “Aquilo que fazemos aqui tem que ter alguma continuidade em casa. Só assim é que, faz sentido, nós não nos compartimentamos. Eu aqui sou uma coisa, daqui a meia hora quando me for embora do serviço sou outra. Não, continuo a ser a mesma pessoa.”

De facto, vários estudos têm documentado que os pais e os profissionais, que estão em contacto com o aluno com défice intelectual, nem sempre concordam sobre as prioridades a serem tomadas relativamente à autonomia e/ou aprendizagem dos formandos. Este fenómeno torna-se importante de ser analisado, pois incorpora um trabalho de ambas as partes que deve ser trabalhado com tempo, com suporte na confiança mútua. (Simeonsson, 1988, p. 16).

5.10.3. Conquistar a confiança das famílias

Tal como a conquista da confiança com os formandos se apresenta como uma estratégia base, nas famílias acontece o mesmo. Segundo as *formadoras* é muito difícil os pais, principalmente as mães, confiarem a educação do seu filho a pessoas estranhas.

X5 – “Claro que se consegue, claro que se consegue, mas com muita disponibilidade para conversar com essas famílias.”

X1 – “Este tipo de trabalho na confiança que ... que eu acho que tem de ser criada entre técnicos e famílias. Acho que é o elo. Nem é o técnico que sabe sempre tudo, que está no topo, etc e tal, nem são os pais que acham que são melhores, têm de estar ao mesmo nível.”

As formadoras não consideram má vontade, mas sim um fator materno natural, sendo que muitas vivem exclusivamente para proporcionar o bem-estar do seu filho.

X2 – “(...) por exemplo uma mãe que durante 26 anos sempre tratou um filho multideficiente desde que ele nasceu, só que ele agora é um homem, esta mulher não consegue, não é por má vontade dela (...) ela não consegue, porque ela viveu quase que exclusivamente para dar o bem-estar aquele filho.”

Segundo Simeonsson (1988, p. 16), os valores e crenças culturais e crenças influenciam as metas delineadas pela família e as respostas para a intervenção precoce do aluno com défice intelectual.

5.10.4. Envelhecimento das famílias

Segundo um estudo realizado por Pereira (1996, p.22), a maior preocupação das famílias dos alunos com défice intelectual relaciona-se com o futuro dos seus filhos, designadamente no que respeita a apoios sociais e profissionais, considerando que muitos não têm informações suficientes sobre a existência e/ou funcionamento desses serviços.

De facto, na comunidade do Centro, a maior preocupação que se coloca quando se aborda o assunto das famílias tem a ver com o envelhecer das mães ou dos pais, pois

se quando são novos ainda conseguem cuidar dos filhos, quando envelhecerem vão surgir algumas limitações, próprias da idade, condicionando as capacidades que utilizavam para cuidar do filho e aí o formando fica dependente de alguém que já não tem capacidades para cuidar dele.

X2- “ok, ela hoje tem força para tratar do seu filho, mas quando tiver 60 anos? E quando tiver 70 anos? E este trabalho muitas vezes é feito muito precocemente, quando eu digo muito precocemente, é uma mãe com 40 e tal anos em que o filho tem 20 e qualquer coisa, mas vamos tentando trabalhar nisto, porque sabemos que é muito difícil assim de um momento para o outro (estalar de dedos) as pessoas aceitarem.”

Quando as *formadoras* apresentam às famílias a opção de colocar o formando num Lar, devido à situação mencionada acima, verifica-se bastante resistência em aceitá-la como viável, pois existe um peso psicológico de que se está a abandonar o filho. Então é um trabalho que a equipa de *formadoras*, mais a assistente social, vai executando por etapas e a um ritmo lento.

X2 – “Porque é que muitas vezes, (eu eu estou muito ligada aos lares), é muito muito complicado ... algumas famílias ... porem sequer a hipótese de colocação daquele filho, num lar? Isto é muito complicado. Para já é nalguns casos, e alguns preocupatórios, é retirar-lhes o sentido da vida deles, é retirar-lhes aquela pessoa para quem elas sempre viveram, estou a falar em casos mais extremos.”

5.10.5. Adaptação do vocabulário

Existe uma dificuldade, por parte do grupo das *formadoras*, em entender se as famílias estão a perceber a mensagem que se está a tentar transmitir, sendo que estas afirmam que estão a perceber e na realidade não estão. Então as formadoras vão adaptando o vocabulário, evitando uma linguagem muito técnica, dificilmente compreendida pelas famílias.

X2 – “Muitas vezes são outro tipo de problemas e aí eu acho que parte dos técnicos, é nos técnicos muitas vezes não conseguimos adequar a nossa linguagem à linguagem da pessoa. E isso é extramente importante, se usarmos uma linguagem muito técnica eles vão dizer que "sim, por que é a doutora que está a dizer" mesmo percebendo u noa, e nós temos de

ter esta perceção quando efetivamente a mensagem que estamos a transmitir está a ser percebida e que não há duvidas, nem sempre é fácil, nem sempre é fácil.”

Professores e formadores terão, portanto, que desenvolver capacidades comunicacionais e relacionais que lhes permitam desenvolver uma intervenção positiva com qualquer tipo de família de alunos com deficiência mental, contribuindo para criar nesta a autonomia e competência necessárias para apoiar e acompanhar o seu filho (Madureira & Leite, p.150).

CONCLUSÃO

A presente investigação destinou-se a aprofundar teórica e empiricamente a temática da educação profissional, como fundamental no desenvolvimento pessoal, vocacional, social e profissional do jovem adulto com deficiência intelectual.

Tomou-se como ponto de partida os testemunhos recolhidos através de entrevistas realizadas às formadoras e aos formandos de um Centro de Formação Profissional da zona Centro, campo de estudo selecionado. Após a análise do seu conteúdo é possível tecer algumas conclusões com base nesses resultados.

Relativamente às questões propostas inicialmente, pode-se concluir que não existe uma metodologia universal que se possa aplicar a um grupo de formandos com estas características. Atualmente, os grupos são muito diversificados e heterogéneos, quer a nível de idade como a nível de competências. No entanto, pode-se constatar que a nível afetivo a relação de confiança recíproca entre os elementos que constituem o grupo, incluindo o formador, é a base de todas as aprendizagens que possam decorrer. Esta conquista não é fácil de adquirir quer por parte dos formandos, quer por parte das formadoras. No entanto, os grupos participantes do estudo consideram que a confiança e empatia são a base de tudo aquilo que estão a construir no campo do saber.

Paralelamente, a nível mais conceptual, o método mais privilegiado no âmbito da formação destes grupos é o método ativo, onde as sessões práticas são as privilegiadas em comparação com as teóricas, sendo também unânime a perspetiva de que as aprendizagens têm um ganho significativo quando este método ganha vantagem em função dos outros, proporcionando ao sujeito um comportamento mais autónomo.

No entanto, este não deve existir isolado, mas sim em articulação com o método demonstrativo, interrogativo, expositivo e os métodos criados em improviso. Ou seja, é importante um formador demonstrar como se fazem as tarefas quando o formando não consegue aprender por índole própria, explicitando oralmente e recorrendo a

questões que permitam o formando repensar os conteúdos que já foram lecionados nas sessões, promovendo assim o consolidar de competências.

Por outro lado, cada dia é uma novidade na vida destas pessoas e, nesta medida, como todas as pessoas são diferentes, é importante criar métodos adaptativos para cada indivíduo, em função de situações imprevistas que aconteçam, sempre com ênfase na sua aprendizagem. Isto exige alguma criatividade por parte do formador, bem como uma desconcentração nos métodos tradicionais de ensino.

Relativamente ao perfil do formador em contexto de grupos heterógenos, pode-se constatar que foram necessárias bastantes adaptações ao seu perfil de liderança no grupo, desde o seu tom de voz, até mesmo à escolha de vocabulário apropriado, tendo em conta o grupo ser mais jovem ou mais adulto e, muitas vezes, é importante também o formador controlar a sua autoridade sobre os formandos, na medida em que, maioritariamente, estes já são formandos com mais de 18 anos e são livres de tomar as suas próprias decisões, inclusive na aprendizagem.

Quanto à análise comparativa entre as perspetivas das formadoras e as perspetivas dos formandos, na maior parte das categorias de estudo apresentam-se como complementares, como é exemplo a categoria “relação entre formador/formando”, onde as formadoras afirmam que as conversas entre formando/formador são muito importantes para se desenvolverem aprendizagens e os formandos complementam a ideia dizendo que podem contar com as formadoras para conversar sobre tudo e que isso os motiva a continuar na formação.

Nota-se, contudo, uma certa discrepância na subcategoria das “metas”, no sentido em que existe um discurso muito mais convicto por parte do grupo dos formandos que das formadoras, quando o assunto se relaciona com inclusão do formando no mercado de trabalho. Enquanto as formadoras têm alguma tendência a afirmar que o mercado de trabalho não aceita estas pessoas pelas suas características cognitivas e, considerando a atual crise de emprego, seja difícil essa inclusão, todos os formandos demonstram bastante motivação, todos acreditam que vão ser capazes e que vão fazer

tudo o que têm ao alcance para atingirem os seus objetivos, mesmo que não o consigam à primeira tentativa.

Por outro lado, existe também alguma discrepância de perspetivas na categoria das “motivações” dos formandos. Um exemplo disto são as bolsas financiadas pelo Estado, sendo estas apresentadas como uma das motivações dos formandos, pois afirmam precisar de dinheiro. Já as motivações das formadoras prendem-se mais com as evoluções de aprendizagem que os formandos adquirem, por muito pequenas que sejam.

Assim, apesar das diferentes perspetivas apresentadas pelos dois grupos de estudo, considera-se que as metodologias de ensino/aprendizagem e os perfis adaptados surgem em função da relação que os dois estabelecem entre si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 65-80). Porto: Porto Editora.
- Andersen, R. B. (1991). *Economic change and social exclusion*. Manuscrito não publicado.
- Arendt, H. (2007). *A Condição Humana* (10.^a ed.). São Paulo: Editora Forense-Universitária.
- Assembleia da República (2004). Decreto-Lei n.º 38/2004, de 18/8. *Diário da República*, I série – A (194), 5232-5236.
- Assembleia da República (2008). Decreto-Lei n.º 3/2008, de 18/1. *Diário da República*, 1^a série (13), 578-594.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Becker, W.C., & Carnine, D. W. (1980). Direct instruction: An effective approach to educational intervention with the disadvantaged and low performers. *Advances in Clinical Psychology*, 3, 430-468.
- Bénard da Costa. A. (1996). A escola inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação*, 9 (1/2), 151-163.
- Bender, M., & Valletutti, P. (1985). *Teaching the moderately and severely handicapped*. Texas: PRO-ED.
- Berbaum, J. (1984). *Apprentissage et formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Blunden, R. (1977). The present system of care and rehabilitation in Wessex. In W. Baldock (Ed.), *Forms of rehabilitation of the mentally handicapped* (pp.36-43). Kidderminster, Worchestershire: Institute of Mental Subnormality.
- Bolton, B. (1982). *Vocational adjustment of disabled persons*. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Bradley, L. J., & Warrenfeltz, R. B. (1981). The job module: An alternative approach to contract procurement, training, and curriculum development. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 16, 288-293.

- Brocardo, J. (2009). *Educação Inclusiva: Da retórica à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Brown, L. (2006). *Teacher education and students with significant disabilities: Revisiting essential elements*. University of Florida: Copsse.
- Capul, M., & Lemay, M. (Dir.) (2003). *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne: Editions Érès.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Claudino, A. A. (1993). Formação dos formadores em reabilitação profissional. *Integrar*, 1, 23-29.
- Comissão das Comunidades Europeias (1993). *Crescimento, competitividade, emprego: Os desafios e as pistas para entrar no século XXI: Livro Branco*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão das Comunidades Europeias (1997). *União Europeia: Tratado de Amesterdão*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003a). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2003b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2011). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston: Pearson Education.
- Crites, J. (1981). *Career counseling: Models, methods, and materials*. New York: McGraw-Hill.

- Cunha, E. (2008). *Afeto e Aprendizagem: Amorosidade e saber na prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Dominicé, P. (1984). *Les modes d'élaboration et traitement de la biographie éducative. Approches biographiques de processus de formation*. Genève: Central de Cópias da Universidade de Genebra.
- Edgar, E. (1988). Employment as an outcome for mildly handicapped students: Current status and future directions. *Focus on Exceptional Children*, (21), 1-8.
- Engberg, M., Orvalho, L., Wolfgang, K. (1995). *O professor aprendiz: Criar o futuro*. Santa Maria da Feira: Rainho & Neves, Ld.^a.
- Evertson, C., & Green, J.L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3.rd ed.) (pp. 160-213). New York: MacMillan.
- Faria, M. N. (2001). *A música, fator importante na aprendizagem*. Especialização em Psicopedagogia apresentada ao Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.
- Ferreira, M. S. (2007). *Educação regular, educação especial – Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia do Oprimido* (36.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Fundação Calouste Gulbenkian (1991). *IV Encontro nacional de educação especial – comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardou, C., & Develay, M. (2005). O que as situações de deficiência e a educação inclusiva 'dizem' às Ciências da Educação. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 31-45.
- Gerschel, L. (1998). Igualdades de oportunidades e necessidades educativas especiais: Equidade e inclusão. *Promover a Educação Inclusiva*, (102), 93-113.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Hasazi, S. (1985). A state wide follow-up on post high school employment and residential status of students labelled “mentally retarded”. *Education and Training of Mentally Retarded*, 20, 224-234.

- Hawryszkiewydz, I. T. (1994). *Introduction to systems analysis and design*. Australia: Prentice Hall.
- Hegarty, S. (2005). Inclusão e educação para todos: Parceiros necessários. In D. Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp. 67-73). Lisboa: FMH Edições.
- Hughes, R.P., Redley, M., & Ring, H. (2011). Friendship and adults with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8 (3), 197-206.
- Instituto do Emprego e Formação Profissional / Direção de Serviços de Reabilitação. (2014). *Formação profissional e emprego de pessoas com deficiência*. Lisboa: IEFP.
- Jiménez, R. B. (1997). Educação especial e reforma educativa. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 20-35). Lisboa: Dinalivro.
- Kemp, A. (1995). *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kennedy, M. (1996). *Self-determination and trust: My experiences and thoughts*. In D.J. Sands, & M.L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 37-49). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kovács, I. (2002). *As metamorfoses do emprego*. Oeiras: Celta Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática* (1.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of Adult Education*. Boston: The Boston Library Consortium.
- Louro, C. (2001). *Ação social na deficiência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lüdke, M., André, M. (1986). *Pesquisa em Educação – Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lusa (2012). *Taxa de desemprego nas pessoas com deficiência aumenta para mais de 70 %*. SicNotícias. Acedido a 29 de Setembro, 2015 em <http://sicnoticias.sapo.pt/economia/2012-11-02-taxa-de-desemprego-nas-pessoas-com-deficiencia-aumenta-para-mais-de-70>

- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marconi, M. A., Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Maslow, A. H. (1972). *Abraham H. Maslow: A Memorial Volume*. Monterey, California: Brooks/Cole Pub. Co.
- Menoia, T. (2000). *Lazer: História, conceitos e definições*. Campinas: Unicamp.
- Ministério da Educação (1990). Decreto-Lei n.º 35/90, de 25/1. *Diário da República*, 1ª série, (21), 350-353.
- Ministério da Educação (1991). Decreto-Lei n.º 319/91, de 23/8. *Diário da República*, I série – A, (193), 4389-4393.
- Ministério da Educação (1991). Decreto-Lei n.º 74/91, de 9/2. *Diário da República*, I série – A, (34), 647-652.
- Ministério da Educação (1991). *Educação e transição para a vida pós-escolar de alunos com deficiência intelectual acentuada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2005). Despacho normativo 50/2005. *Diário da República*, I série – B, (215), 6461-6463.
- Ministério da Educação (2009). Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2/3. *Diário da República*, 1ª série, (42), 1424-1433.
- Ministério da Educação e Ciência (2013). Despacho 5048-B/2013. *Diário da República*, II série, (72), 12320-(4) - 12320-(8).
- Ministério da Educação e da Segurança no Trabalho (2004). Despacho 453/2004, de 27/7. *Diário da República*, I série, (175), 11296 – 11298.
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1997). *Transição para a vida adulta: Jovens com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (2015). Decreto-Lei n.º 108/2015, de 17/666. *Diário da República*, 1.ª Série, (116), 3904 – 3924.
- Ministério de Emprego e da Segurança Social (1989). Decreto-Lei n.º 247/89, de 5/8. *Diário da República* – I série, (179), 3143-3150.
- Mirfin-Veitch, B. (2003). *Relationships and adults with an intellectual disability*. Wellington: Donald Beasley Institute.

- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- Montessori, M. (1909). *A pedagogia científica: A descoberta da nova criança*. São Paulo: Editora Flamboyant.
- Moreira, M. A. (2012). *Aprendizagem significativa: A teoria e textos complementares*. São Paulo: LF.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior school years, wells*. Somerset: Open Books.
- Muntaner, J. (1995). *La sociedad ante el deficiente mental: Normalización, integración educativa y inserción social y laboral*. Madrid: Narcea.
- Navin, S. L., & Myers, J. E. (1983). A model of career development for disabled adults. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 14, 11-43.
- Neri de Souza, F., Costa, A. P., & Moreira, A. (2010). webQDA: Software de Apoio à Análise Qualitativa. In Atas da 5.^a Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação (CISTI2010) (pp. 293-298). Santiago de Compostela: Associação Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: As histórias de vida no projecto Prosalus. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método (auto) biográfico e a formação* (pp. 109-130). Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos.
- OCDE (1987). *Que futuro para as Universidades*. Lisboa: GEP/ME.
- Oliveira, R. (2012). *Transição para a vida adulta: Inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho*. Tese de Mestrado apresentada no Departamento de Ciências da Educação da Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Osipow, S. H. (1976). *Theories of career development* (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Osipow, S. H. (1987). Counseling psychology: Theory, research, and practice in career counseling. *Annual Review of Psychology*, 38, 257-278.
- Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia (2006). Diretiva 2006/54/CE, de 5/7. *Jornal Oficial da União Europeia*, L204/23-L204/33.

- Pereira, F. (1996). *As representações dos professores de Educação Especial e as Necessidades das Famílias*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, pp. 4-28.
- Phillips, S. D., Strohmer, D. C., Berthaume, B. L. J., & O' Leary, J. C. (1983). Career development of special populations: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 12-29.
- Pires, E. L. (1988). Educação de Adultos – um sector diminuído. *Correio Pedagógico*, 17, 14-23.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Porter, G. L. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rebelo, J. A. S. (2008). Deficiência, castigo divino: Repercussões educativas. In A. Matos, A. Matos, C. Vieira, S. Nogueira, J. Boavida, & L. Alcoforado (Eds.), *A maldade humana: Fatalidade ou educação?* (pp. 89-106). Coimbra: Edições Almedina.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp. 75-88). Lisboa: FMH Edições.
- Rogers, C. (1951). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Houghton Mifflin: College Div.
- Ruela, A. (2001). *O aluno surdo na escola regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rusch, F., Suchtz, R. P., & Heal, L. W. (1983). Vocational training and placement. In J. L. Matson & J. A. Mulick (Eds.), *Handbook of mental retardation* (pp. 455-466). New York: Pergamon Press.

- Sanchez, P. A. (2003). Perspectives de formation. In B. Belmont, & A. Vérillon (Dir.), *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous?* (pp. 118-132). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Scheibel, M. R., Silveira, R. M., Resende, L. M., & Júnior, G. S. (2009). Aprendizagem cooperativa: Uma opção metodológica para se trabalhar as questões da Ciência e da Tecnologia nos cursos de formação de professores. In *Anais do I Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia* (pp. 75-87). Panamá: Universidade Tecnológica Federal do Panamá.
- Schneider, M. J., & Ferritor, D. E. (1982). The meaning of work. In B. Bolton (Ed.), *Vocational adjustment of disabled persons* (pp. 1-18). Austin, Texas: Pro-Ed.
- Secretariado Nacional de Reabilitação (1987). *Sistema de educação especial em Portugal – relatório dos peritos da OCDE/CERI*. Lisboa: SNR.
- Secretariado Nacional de Reabilitação (1990). *Survey of the human resources of rehabilitation in the European Community. Results from Portugal*. Lisboa: SNR.
- Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, (1995). *Normas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência*. Lisboa: SNR.
- Selan, B. H. (1981). *The psychological consequences of alcohol use or abuse by retarded persons*. Paper presented at the 105th Annual Meeting of the American Association on Mental Deficiency. Detroit: MI.
- Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (1990). Early childhood intervention: The evolution of concepts. In S. J. Meisels, & J. P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 173-195). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simeonsson, J., Donald, B., & Bailey, Jr. (1988). *Family Assessment in early intervention*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Simionato, M., & Oliveira, R. (2010). *Funções e transformações da família ao longo da história*. Paraná: Universidade Estadual de Maringá.
- Soriano, V. (1999). *Le soutien aux enseignants - organisation du soutien aux enseignants travaillant avec les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire - Tendances dans 17 pays européens*. Suresnes: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Soriano, V. (Ed.) (2002). *Transition from school to employment*. Middlefart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Stainback, W., Satinback, S., East, K., & Sapon-Shevin, M. (1994). A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities. *Exceptional Children*, 60, 486-490.
- Stancilffe, R., & Wehmeyer, M. L. (1995). Variability in the availability of choice to adults with mental retardation. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 5, 319-328.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1968). *Vocational development theory: Persons, positions, and processes*. Paper presented at a Symposium on Vocational Development Theory, Washington University, St. Louis, Missouri.
- Tezzari, M. (2009). *Educação Especial e Ação Docente: Da medicina à educação*. Tese de Mestrado apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- The Warnock Report (1978). *Special Education Needs: Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Tomasini, A. (1996). Trabalho e deficiência mental: Uma questão a ser repensada. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 129-130.
- Unesco (1994). Declaração de Salamanca. *Inovação* (7), 17-41.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wehmeyer, M. L., & Schwartz, M. (1997). Selfdetermination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation and learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245-255.
- Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15, 3, 297-304.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Yin, R.K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Zenita, C. (2006). *Capacidade e talento: Um programa para a escola*. São Paulo: Diversos.

ANEXO I
OFÍCIO PARA CONCRETIZAÇÃO DO ESTUDO



Praça Heróis do Ultramar
3030-329 Coimbra
Tel. +351 239 793 120
Fax. +351 239 401 461
E-mail geral@esec.pt
www.esec.pt

Exma. Senhora
Dra. Diana Melo
Centro de Formação Profissional Casa Branca
R. Vicente Pindela, n.º 18
3030-030 Coimbra

Ref. S/ESEC/280/2013

24-09-2013

A Escola Superior de Educação de Coimbra desenvolve atividades de formação na área da Educação, das Ciências Sociais Aplicadas e das Artes, procurando consolidar a sua intervenção na região em que se insere.

Os cursos da ESEC distinguem-se por serem fortemente multidisciplinares, aproximando-se da complexidade que caracteriza a actividade profissional actual, com uma elevada componente de actividades curriculares de natureza prática e profissionalizante, características responsáveis pelos elevados índices de sucesso na inserção dos nossos diplomados no mercado de trabalho.

Neste âmbito, o Gabinete de Mestrados da ESEC vem por este meio solicitar a colaboração do Centro de Formação Profissional Casa Branca numa tarefa tão importante como é a da preparação de futuros profissionais, através do apoio num projeto de investigação, sob a orientação da professora desta Escola, Dra. Sofia Silva.

A aluna do 2.º ano do Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento local, Tatiana Alexandra Sousa Oliveira, pretende desenvolver o seu Projeto de investigação, nessa instituição, tendo como objetivo fazer uma análise de carácter qualitativo e quantitativo na área da educação de adultos, mais especificamente de adultos com deficiência ligeira e moderada. O projeto de investigação basear-se-á numa metodologia de estudo de caso, com o intuito de estudar os vossos cursos, os seus objetivos e de que forma é feita a adaptação de um jovem adulto com deficiência ligeira e moderada a esses mesmos cursos.


Assim, o projeto de investigação incidirá na recolha de dados, na realização de reuniões, em entrevistas, na realização de questionários, promoção de debates, em observações diretas e na consulta bibliográfica existente no local para realizar um estudo pormenorizado acerca da instituição, numa perspectiva de criar documentos acerca da mesma.

Neste sentido, a aluna manifestou interesse em desenvolver e concretizar este projeto de investigação na vossa prezada instituição, entre outubro de 2013 e julho de 2014, pelo que, agradecemos a gentileza de nos informar sobre a viabilidade desta parceria.

Quaisquer aspetos complementares serão esclarecidos através do contacto com o Gabinete de Mestrados, através do telefone 239 793 120 ou do endereço electrónico mestrados@esec.pt.

Com os melhores cumprimentos,

A Vice-Presidente da Escola Superior de Educação de Coimbra


Prof. Doutora Joana Lobo Fernandes

ANEXO II

GUIÃO DE ENTREVISTA DESTINADO AO GRUPO DE FORMADORAS

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões	Tópicos
A – Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Informar sobre a natureza da entrevista • Pedir colaboração • Quebrar possíveis resistências • Garantir o anonimato 		<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de investigação para a realização da dissertação de Mestrado. é pretendido realizar um estudo de caso na instituição, para se analisar quais os métodos de ensino mais apropriados para se utilizarem neste tipo de público-alvo. • Pedir para gravar a entrevista
B - Caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Obter elementos que caracterizem o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua formação académica? • Qual o cargo que desempenha? • Há quanto tempo está nesta instituição com este cargo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Grau académico • Cargo que desempenha
C – Metodologias de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar metodologias de ensino utilizadas no Centro • Analisar comparativamente as variantes das metodologias existentes • Compreender se existe necessidade de alternar com diversas metodologias de liderança, ao nível do papel do formador • Entender se existe impacto na aprendizagem do formando, tendo em consideração a relação formador-formando 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os métodos de ensino que utiliza frequentemente no seu cargo, enquanto formador? • Quais são aqueles que mais prioriza e porquê? • As metodologias variam em função do grupo ser jovem ou adulto? Se sim, a que níveis variam? • Alguma vez existiu a necessidade de adaptar o seu estilo de liderança, ao mudar de grupo? Se sim, como se adaptou a essa nova realidade? • O tipo de relação com os jovens varia com o tipo de relação com os adultos? Se sim, a que níveis variam e que estilos são mais utilizados com os diferentes grupos? • Quando os grupos são muito heterogéneos 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologias de ensino • Comparações jovens/adultos em função das metodologias utilizadas • Estilos de liderança utilizados • Relação formador-formando e a sua correlatividade com a aprendizagem adquirida

		<p>que metodologias prioriza? Neste tipo de grupos, existe alguma curiosidade que se possa notar, tendo em conta a aprendizagem com a interação entre diferentes gerações?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em que grupos se verifica mais a existência do conflito? • Quais as diferentes estratégias utilizadas nos conflitos com os grupos jovens, os adultos e heterogéneos? • Em que grupos etários se verifica mais a cooperação e entreajuda? Quais as metodologias utilizadas para estimular os grupos em que este fator não se verifica tão frequentemente? 	
D – Inclusão (emprego e cidadania)	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber de que modo a entidade contribui para a inclusão de portadores de deficiência (nomeadamente, educação e emprego). 	<ul style="list-style-type: none"> • Que medidas desenvolvem para a inclusão dos vossos utentes na sociedade? 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação do Centro no contato dos formandos com a sociedade
E - Expetativas em relação ao trabalho que praticam na instituição	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as expetativas que tinham em relação à área antes de trabalharem na mesma 	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de vir trabalhar para o Centro, que expetativas tinha face aos formandos e dificuldades nas tarefas enquanto profissional? 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação em relação às expetativas iniciais • Necessidade de formação específica adicional
F – Fatores que dificultam ou ajudam na execução das tarefas que o trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar aquilo que mais ajuda e o que menos ajuda no desempenho das tarefas dos profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> • O que o motiva enquanto profissional? • O que é mais desafiante? • O que o desmotiva? 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades iniciais superadas • Dificuldades encontradas em manter • Preocupações

exige			
G – Resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e refletir acerca das situações que se apresentaram como impeditivas para o progresso dos formandos, e como foi ultrapassada 	<ul style="list-style-type: none"> Considera existirem fatores externos que influenciam, positiva ou negativamente, na aprendizagem dos formandos? Em que aspetos considera que os fatores nomeados podem influenciar o formando na aprendizagem? Conhece alguns meios que possam impedir ou, em alguns casos, estimular a existência desses fatores externos? 	<ul style="list-style-type: none"> Mudanças necessárias em futuras intervenções
H - Processo de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Caracterizar e compreender o processo de avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> Como é avaliada a satisfação dos formandos no Centro? Como é que é avaliado o grau de domínio de determinados saberes dos formandos (avaliação de aprendizagens)? As metodologias variam de grupo para grupo? Se sim, porquê? 	
I - Envolvimento da Família (Assistente social e psicóloga)	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar o envolvimento da família no processo de avaliação e intervenção. 	<ul style="list-style-type: none"> Como estabelecem contacto com as famílias? Como se envolve a família no processo de avaliação? Como se envolve a família na intervenção? Que papel considera que as famílias devem ter? Considera pertinente a existência de uma formação direcionada para as famílias? 	
J - Perspetivas	<ul style="list-style-type: none"> Identificar Lacunas (perceção dos formadores) 	<ul style="list-style-type: none"> Quais as principais dificuldades sentidas pela entidade para o desenvolvimento da 	

Futuras		<p>sua atividade? (Escassez dos RH, pouca qualificação dos RH, adaptação/ cumprimento das exigências legais, recursos financeiros insuficientes, fraco envolvimento da rede social de utentes, desadequação das instalações, entre outros)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual considera que deve ser o papel do Município nesta área? E das instituições? • Que novos projetos/ serviços considera pertinente desenvolver no futuro? Por quem? 	
K -Finalização da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a disponibilidade e colaboração • Valorizar a importância da entrevista • Pedir disponibilidade para algum esclarecimento adicional 		

ANEXO III

GUIÃO DE ENTREVISTA DESTINADO AO GRUPO DE FORMANDOS

Blocos Temáticos	Objetivos	Questões	Tópicos
A – Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista • Informar sobre a natureza da entrevista • Pedir colaboração • Quebrar possíveis resistências • Garantir o anonimato 		<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de investigação para a realização da dissertação de Mestrado. é pretendido realizar um estudo de caso na instituição, para se analisar quais os métodos de ensino mais apropriados para se utilizarem neste tipo de público-alvo. • Pedir para gravar a entrevista
B - Caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Obter elementos que caracterizem o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o teu nível de ensino? • Que curso estás a tirar no Centro? • Há quanto tempo estás a estudar cá? 	<ul style="list-style-type: none"> • Nível de ensino • Curso que está a tirar
C – Metodologias de ensino (perspetiva do formando)	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar metodologias de ensino utilizadas no Centro (na perspetiva do formando) • Compreender quais as metodologias que, na perspetiva do formando, facilitam a aprendizagem e as que dificultam • Compreender como é que o formando vê o seu líder • Entender como se processam as relações de aprendizagem entre os formandos • Analisar o conflito e a cooperação entre os indivíduos como fatores que possam prejudicar ou estimular a aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Como é que costumam ser as aulas ou formações? Como é que o formador faz? O que fazem os alunos? • Que tipos de trabalhos costumam fazer nas formações? • Quais as formações de que gostas mais? Porquê? • Quais são aquelas que achas que aprendes mais? Porquê? • Como é a tua relação com o formador? Descreve essa relação. • Gostas mais de aprender com os jovens ou com os adultos? Porquê? • Como é a tua relação com os teus colegas? (se 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologias de ensino utilizadas • Perspetiva de liderança que o formador adota bem como as relações entre formandos • Relação formador-formando

		<p>responder é boa ou má, perguntar “Porque dizes que é boa/má”?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gostas de aprender com pessoas de diferentes idades? • Gostas de ajudar os teus colegas? <p>Recebes mais ajuda por parte dos jovens ou por parte dos adultos do teu grupo?</p>	
D – Inclusão (emprego e cidadania)	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais as perspetivas futuras do formando em relação ao emprego e o que pretende fazer para atingir os seus objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consideras que a formação te ajuda a adquirir saberes e competências para te integrares socialmente? • Se sim, em que áreas? • Que emprego gostavas de ter quando saíres do Centro? • O que vais tentar fazer para alcançar isso? 	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego • Perspetivas Futuras • Objetivos e metas
E - Expetativas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as expetativas antes e agora acerca do Centro, no seu percurso de aprendizagem e integração socioprofissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Que expetativas tinhas antes de vires para o Centro (sobre o Centro)? • Foram satisfeitas? • Que expectativas tens neste momento? 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação em relação às expetativas iniciais • Expectativas futuras
F – Motivações e Frustrações	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar aquilo que mais e menos motiva na aprendizagem dos formandos 	<ul style="list-style-type: none"> • O que mais te motiva a aprender mais? • O que te desmotiva mais? • Gostas de aprender aqui? • Quais foram as tuas 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades iniciais • Preocupações e receios (tentar perceber como foram ultrapassados)

		principais dificuldades no início, nas aulas? • Conseguiu fazer amizades logo no início, ou com o passar do tempo?	
K -Finalização da entrevista	• Agradecer a disponibilidade e colaboração • Valorizar a importância da entrevista • Pedir disponibilidade para algum esclarecimento adicional		

ANEXO IV

ESTRUTURA DOS RELATÓRIOS DE OBSERVAÇÃO

Relatório de Observação das sessões**Introdução****Desenvolvimento****A. Estrutura**

<i>Descritor</i>	<i>Importância constatada do descritor para estudo (de 1: Fraco a 5: Forte)</i>
1. Torna-se clara a relação da aula com os objetivos e as competências a desenvolver na aula	
2. Identificam-se os objetivos de aprendizagem a atingir na aula	
3. A estrutura da aula evidencia um fio lógico entre princípio, meio e fim	

B. Organização

<i>Descritor</i>	<i>Importância constatada do descritor para estudo (de 1: Fraco a 5: forte)</i>
1. Adequação do espaço às atividades desenvolvidas	
2. Materiais disponibilizados para as atividades desenvolvidas	
3. Controlo e gestão das atividades de aprendizagem	
4. Uso do equipamento disponível	
5. Adaptação e imprevistos	
6. Adequação do tipo de trabalho dos estudantes	

Clima de Turma

<i>Descritor</i>	<i>Importância constatada do descritor para estudo (de 1: Fraco a 5:Forte)</i>
1. Existência de um ambiente estimulante de aprendizagem	
2. Existência de colaboração entre estudantes	
3. Existência de participação previamente preparada pelos estudantes	
4. Promoção do pensamento independente, crítico ou reflexivo dos estudantes	
5. Existência de feedback, dado aos estudantes, acerca da compreensão de conceitos ou mestria de competências	
6. Envolvimento dos estudantes no desenvolvimento das atividades	
7. Adequação da intervenção face à existência de comportamentos disruptivos que dificultam a aula	

C. Conteúdo

<i>Descritor</i>	<i>Importância constatada do descritor para estudo (de 1: Fraco a 5:Forte)</i>
1. <i>Conteúdo apropriadamente desafiante</i>	
2. <i>Contextualização do conteúdo (explicitação da importância do que se está a aprender e a sua ligação com a vida real)</i>	
3. <i>Valorização dos aspetos fundamentais</i>	
4. <i>Relação do conteúdo com conhecimentos prévios dos estudantes</i>	

5. *Utilização relevante de exemplos*
6. *Participação dos estudantes na contextualização do conteúdo*

D. Atitude da Formadora

Descritor

Importância constatada do descritor para o estudo (de 1: Fraco a 5: Forte)

1. <i>Ritmo Adequado</i>	
2. <i>Atenção à dinâmica global da turma</i>	
3. <i>Uso adequado da voz e gestos</i>	
4. <i>Interação individualizada com estudantes</i>	
5. <i>Competência para monitorizar o progresso dos estudantes</i>	
6. <i>Competência para mudar estratégias se os estudantes não demonstram a compreensão esperada</i>	
7. <i>Existência de sistematizações que contribuem para a aprendizagem</i>	

Conclusão

ANEXO V

NÓS EM ÁRVORE: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS (webQDA)



Administração Fontes Codificação Classificação Questionamento

Atualizar Gerar Imagem Novo Nó Eliminar Nó Esvaziar Modificar Copiar Mesclar Cortar Colar Nova Pasta Modificar Eliminar

cidttf

Português

Codificação							
	Nome	<input type="checkbox"/>	Tipo	Referências	Criado em	Criado por	Modificado em
▶ Nós Livres	▼ Inlusão - Emprego e Cidadania	<input type="checkbox"/>	Codificação	1	10-09-2015 23:55:46	Tat	10-09-2015 23:55:46
▶ Nós em Árvore	Impato da Formação	<input type="checkbox"/>	Codificação	12	10-09-2015 23:57:14	Tat	18-09-2015 14:35:27
▼ Descritores	Papel do Município	<input type="checkbox"/>	Codificação	6	11-09-2015 01:16:00	Tat	15-09-2015 17:10:05
▶ Bases de Dados	Medidas/Ações	<input type="checkbox"/>	Codificação	6	27-09-2015 13:05:27	Tat	27-09-2015 13:05:27
▶ Casos	▼ Metodologias de Ensino	<input type="checkbox"/>	Codificação	15	11-09-2015 00:41:09	Tat	27-09-2015 12:37:01
▶ Classificações	Organização das Aulas	<input type="checkbox"/>	Codificação	39	10-09-2015 23:38:51	Tat	18-09-2015 15:09:27
	Gênero de trabalhos realizados	<input type="checkbox"/>	Codificação	22	10-09-2015 23:39:52	Tat	18-09-2015 15:09:27
	Prioritização das Metodologias	<input type="checkbox"/>	Codificação	7	11-09-2015 00:45:07	Tat	18-09-2015 14:58:37
	Cooperação e Entreaajuda	<input type="checkbox"/>	Codificação	3	11-09-2015 00:54:13	Tat	15-09-2015 17:00:15
	Metodologias no conflito	<input type="checkbox"/>	Codificação	10	11-09-2015 00:55:44	Tat	18-09-2015 15:10:46
	Necessidades de Adaptação	<input type="checkbox"/>	Codificação	18	27-09-2015 12:12:30	Tat	27-09-2015 12:12:30
	Estilos de Liderança	<input type="checkbox"/>	Codificação	4	27-09-2015 12:17:00	Tat	27-09-2015 12:17:00
	▼ Processo de Avaliação	<input type="checkbox"/>	Codificação	2	11-09-2015 01:05:16	Tat	15-09-2015 17:08:50
	Avaliação da satisfação	<input type="checkbox"/>	Codificação	2	11-09-2015 01:06:31	Tat	14-09-2015 19:29:21
	Avaliação de aprendizagens	<input type="checkbox"/>	Codificação	8	11-09-2015 01:07:36	Tat	15-09-2015 17:09:03
	▼ Relações Interpessoais	<input type="checkbox"/>	Codificação	0	27-09-2015 12:25:15	Tat	27-09-2015 12:25:15
	Relação Aluno/Formador	<input type="checkbox"/>	Codificação	43	10-09-2015 23:43:53	Tat	18-09-2015 15:09:06
	Relação colegas com colegas	<input type="checkbox"/>	Codificação	42	10-09-2015 23:50:48	Tat	27-09-2015 12:54:10
	▼ Aprendizagens	<input type="checkbox"/>	Codificação	0	27-09-2015 12:28:39	Tat	27-09-2015 12:28:39
	Preferência das sessões de formaç	<input type="checkbox"/>	Codificação	19	10-09-2015 23:41:53	Tat	18-09-2015 15:07:20
	Aprendizagem nas sessões de forn	<input type="checkbox"/>	Codificação	32	10-09-2015 23:42:50	Tat	18-09-2015 14:56:16
	Dificuldades e Facilidades em apre	<input type="checkbox"/>	Codificação	44	11-09-2015 00:12:52	Tat	27-09-2015 13:02:15
	▼ Fatores externos	<input type="checkbox"/>	Codificação	8	11-09-2015 01:02:53	Tat	15-09-2015 17:05:20
Influência nas aprendizagens	<input type="checkbox"/>	Codificação	5	11-09-2015 01:03:41	Tat	15-09-2015 17:05:37	
Meios de estimulação ou estaon	<input type="checkbox"/>	Codificação	4	11-09-2015 01:04:40	Tat	14-09-2015 19:50:58	

ANEXO VI

QUESTIONAMENTO webQDA – ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS

[illegible]

ANEXO VII

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE E ANONIMATO DOS DADOS

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: Caracterização das metodologias de ensino/aprendizagem no Centro de Formação Profissional, destinado a jovens adultos com défice intelectual.

Enquadramento: Estudo realizado sob orientação da Doutora Sofia Silva e coorientação do Doutor João Vaz, no âmbito da concretização do Mestrado em Educação de Adultos e Desenvolvimento Local, lecionado na Escola Superior de Educação de Coimbra.

Explicação do estudo: Pretende-se realizar um estudo de carácter qualitativo, assente na metodologia de estudo de caso. Realizar-se-ão entrevistas não estruturadas, que deverão ser gravadas. Serão recolhidos dados relacionados apenas com as metodologias de ensino/aprendizagem existentes no Centro, bem como de todos os fatores que as possam influenciar.

Serão analisados dois grupos: formadores e formandos. Sumariamente, o critério de seleção das pessoas que participarão nas entrevistas será:

Formadores: Deverá permanecer contato diário com os formandos do Centro;

Formandos: Com défice intelectual, que não adultere totalmente a perceção das questões.

As entrevistas serão concretizadas no Centro, apenas uma vez com cada participante, com um intervalo de tempo de aproximadamente 60 minutos. É garantido ainda a destruição das gravações num prazo de 5 anos.

Confidencialidade e anonimato: Os dados recolhidos serão usados somente para o presente estudo, sendo por isso garantida a sua confidencialidade. Existirá ainda anonimato nos registos de identificação, bem como a nomenclatura da instituição onde o formando se insere. Os contatos serão feitos em ambiente de privacidade.

Agradeço a participação,

Tatiana Oliveira (912888535, sousatatiana0@gmail.com, ESEC)

Assinatura/s:
.....

-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome: /.....

Assinatura: Data: /.....
/.....

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE
(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

NOME:

BI/CD N.º: DATA ou VALIDADE /..... /.....

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO:

ASSINATURA /.....

**ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**